Millî Eğitim

National Education

kış/*winter* 2007 • yıl/*year* 35 • sayı/*number* 173

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/*Journal of Education and Social Sciences*
Üç Ayda Bir Yayımlanır/*Published Quarterly*
Hakemli Bir Dergidir/*A Refereed Journal*
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/*The Publisher by Ministry of National Education*
Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

Yayın Yönetmeni/*General Director*
Aziz ZEREN
Yayımlar Dairesi Başkanı V./*Director Proxy of Publication Department*

Yazı İşleri Müdürü/*Editor in Chief*
Selami YALÇIN
Şube Müdürü/*Department Manager*

Yayın Kurulu/*Editorial Board*
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN
Prof. Dr. Ahmet İNAM
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Derya ÖRS
Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu/*Pre-evaluation Committee*
Celal ASLAN

Redaksiyon-Düzelti/*Redaction-Correction*
Celal ASLAN
Dinçer EŞİTGİN

İngilizce Danışmanı/*English Adviser*
Faruk NORŞENLİ

Haberleşme/*Communication*
Celal ASLAN (*caslan@meb.gov.tr*)

Tasarım/*Graphics-Design*
Hakkı USLU

Dizgi/*Composition*
Devlet Kitapları Müdürlüğü

Adres/*Address*
MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr **web:** http://yayim.meb.gov.tr
Tel/*Phone:* (0 312) 212 81 45 - 213 65 12 **Fax:** (0 312) 212 81 48
Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/*Ministry of National Education Publications* : 4354
Süreli Yayınlar Dizisi/*Periodicals Series* : 220

Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 22/12/2005 *and the number of* 6089 *of Publication Department Office of Ministry of National Education.*

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ünv./Konya
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ünv. / Aydın
Prof. Dr. Adnan KARAİSMAİLOĞLU • Kırıkkale Ünv. / Kırıkkale
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • Atatürk Ünv. / Erzurum
Prof. Dr. Ali İbrahim SAVAŞ • Gaziosmanpaşa Ünv. / Tokat
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ • Yıldız Teknik Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Ali Rıza ABAY • Sakarya Ünv. / Sakarya
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ • Erciyes Ünv. / Kayseri
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Gürol IRZIK • Boğaziçi Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Hacı DURAN • Gaziantep Ünv. / Gaziantep
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Ünv. / Erzurum
Prof. Dr. İlber ORTAYLI • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. M. Yekta SARAÇ • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Muhammed Nur DOĞAN • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Yüzüncü Yıl Ünv. / Van
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ünv. / Afyon
Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Tek.Ünv. / Trabzon
Prof. Dr. Nebile DİREKÇİGİL • İstanbul Kültür Ünv. / İst.
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ömer Faruk HUYUGÜZEL • Ege Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San. Ünv. / İst.
Prof. Dr. Özcan DEMİREL • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Rauf YILDIZ • Yüzüncü Yıl Ünv. / Van
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Ünv. / Konya
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK / Ankara
Prof. Dr. Tayyip DUMAN • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Teoman DURALI • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Turan KOÇ • Erciyes Ünv. / Kayseri
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Ünv. / Elazığ
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Yusuf HALAÇOĞLU • TTK / Ankara

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Akif AKKUŞ
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ
Prof. Dr. Aydan ERSÖZ
Prof. Dr. Ayhan AYDIN
Prof. Dr. Bahattin DÜZGÜN
Prof. Dr. Barış MATER
Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN
Prof. Dr. Gülsün BAŞKAN
Prof. Dr. İnayet PEHLİVAN AYDIN
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN
Prof. Dr. Musa GÜRSEL
Prof. Dr. Musa GÜRSEL
Prof. Dr. Musa ŞAHİN
Prof. Dr. Necati YALÇIN
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU
Prof. DR. Rahmi YAĞBASAN
Prof. Dr. Ramazan ABACI
Prof. Dr. Rauf YILDIZ
Prof. Dr. Rıfat OKÇABOL
Prof. Dr. Sedat SEVER
Prof. Dr. Sefer ADA
Prof. Dr. Taner BAYSAL
Prof. Dr. Temel ÇALIK
Prof. Dr. Tevfik ATALAY
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Prof. Dr. Ziya ARGÜN
Doç. Dr. Ahmet MAHİROĞLU
Doç. Dr. Aysun UMAY
Doç. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN
Doç. Dr. Bahar TANER
Doç. Dr. Gürcan GÜRGEN
Doç. Dr. İbrahim GÜLER
Doç. Dr. M. Zahit DİRİK
Doç. Dr. Mehmet ARSLAN
Doç. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Doç. Dr. Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU
Doç. Dr. Reşat PEKER
Doç. Dr. Sinan OLKUN
Doç. Dr. Şefika KURNAZ
Doç. Dr. Yakup ÇELİK
Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK
Yrd. Doç. Dr. H. Ömer ADIGÜZEL

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Millî Eğitim Basımevi Müdürlüğünün Ziraat Bankası Bahçekapı-İSTANBUL şubesindeki 93851 no'lu hesabına veya Ziraat Bankası Şehremini Şubesi 2016676/5005 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresin Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Editör'den ...

173. sayımızla 35. yılımızın son sayısını yayımlamış olmaktayız. Millî Eğitim dergisi bu uzun süreçte ülkemizin eğitim ve öğretim hayatına yayımladığı inceleme ve araştırma çalışmalarıyla önemli katkılarda bulunmaya devam ediyor.

Millî Eğitim dergisi, akademik çalışmalara verdiği önemi, farklı alanlar ve sorunlar üzerine yapılmış makaleleri her sayısında geniş bir hacme rağmen yayımlamakla göstermektedir.

Bu sayımızda millî eğitimimizin önemli sorunlarından biri olan "okula gidemeyen çocuklar ve ilköğretime katılım" meselesi, Yüksel Kavak ve Hüseyin Ergin'in ortak çalışmasında ele alınmakta. Son dönemde getirilen zorunlu ilköğretim eğitimi ile okullaşma oranının illere ve bölgelere göre istatistikî verilerinin işlendiği yazıda, eğitim hakkının kullanılma düzeyi değerlendirilmektedir.

Öğretim programı değişikliğinin Türkçe ders kitaplarındaki ilk yansımalarının ele alındığı M. Akif Çeçen ve Ömer Çiftçi ikilisinin makalesinde ise Türkçe öğretiminde tür ve tema ilişkisi dikkatlere sunulmakta. Araştırmanın sonuçlarına göre ders kitaplarında tür ve tema ilişkisinin daha dikkatli ve titiz bir biçimde işlenmesi görüşü belirtilmekte.

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği başlıklı yazıda Hasan Basri Memduhoğlu, araştırma ve yayın konularında uyulması gereken etik kuralları, bu kurallara uymayan davranışları literatür tarama yöntemiyle tartışıyor ve önlenmesi yolunda çözüm önerilerinde bulunuyor.

Bu sayımızda sözünü ettiğimiz yazıların dışında konu ve alan çeşitliliğini sağlamaya; ayrıca güncel konuların ele alındığı araştırmaları dikkatlere sunmaya çalıştık. Farklı alanlara ait yazıların akademik anlamda faydalı olacağını umuyoruz.

Bu arada gönderilen yazıların (3 nüsha hâlinde) CD'ye kaydedilmiş olarak ulaştırılmasını ve iletişim adreslerinin tam olarak eklenmesini rica ediyoruz.

Millî Eğitim dergisi akademik yayın ilkeleri doğrultusunda yoluna titizlikle devam ediyor. Dergimizin 36. yılına gireceğimiz Mayıs sayısında buluşmak dileğiyle...

Editorial

Our 173th issue is the last issue of our 35th year. National Education Journal continues to make great contribution to our country's training and education life during this long period.

National Education Journal gives great importance to academic studies. We publish different articles about different subjects in each issue despite the large capacity.

In this issue we discuss one of the most important problem of our national education by the study of Yüksel Kavak and Hüseyin Ergin. "The children that doesn't go to school and primary school enrolment." In this study the statistics about the compulsory education according to the regions and cities has been given.

The article of M. Akif Çeçen and Ömer Çiftçi discusses the changes in the Turkish lesson Books. In this research teaching curriculum is defined, and importance of text types and status of subjects at curriculum are referred.

In his study "Ethics of Scientific Research and Publication" Hasan Basri Memduhoğlu discusses ethics rules of research and publication and the attitudes that don't satisfy these rules by literature survey.

In this issue except the above studies we have many different articles which have current topics. We hope that different types of articles will be beneficial for the academic studies.

Please send your studies (with 3 copies) recorded in a CD and write a full and correct adress.

National Education Journal proceeds on Its way religiously in accordance with the principles of academic publication. Hope to meet you in our 36th year May issue.

İçindekiler / Table of Contents

Türkiye'de İlköğretime Katılım ve Okula Gidemeyen Çocuklar
Yüksel KAVAK-Hüseyin ERGEN • 8

Primary School Enrolment And Out-Of-School Children in Turkey

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Hasan Basri MEMDUHOĞLU • 27

Ethics Of Scientific Research And Publication

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi
Mehmet Akif ÇEÇEN-Ömer ÇİFTÇİ • 39

A Study of Texts in Turkish 6th Grade Books in Point of Type and Subject

Türkçe Dersi Kitaplarında Kelime Çalışmaları
Halit KARATAY • 50

Vocabulary Exercises in Turkish Lesson's Books

Yeni Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi
Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ-İlhami BULUT • 67

An Evaluation of The Effectiveness of The New Primary School Life Schiences Curriculum in Practice

Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi
Bayram TAY • 89

The Effects of Learning Strategies on The Accomplishment of The Students in Teaching Life and Social Sciences Courses

Sanat Eğitimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
Lale ALTINKURT • 105

The Evaluation of The Theises That Are Related With Art Education

Ders Çalışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri (İlköğretim 5. Sınıf Örneği)
Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ • 114

The View of Students on Studying (A Sample of Elementary School 5th Grade Students)

Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Durumlarının İncelenmesi
Yasemin AYDOĞAN-Neriman ARAL • 127

Examination of How The Students of The High School of Home Economics of Ankara University Spent Their Free Time

İngiltere ve Türkiye'deki Okulların Denetimi
Ali TAŞ-Canan GÜNEL • 139

Inspection of Schools in England and Turkey

Lisansüstü Öğretim Öğrencilerinin Akademik Sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği)
İsmail GÜVEN-Binali TUNÇ • 157

Postgraduate Students' Academic Problems (The Example of Ankara University Institute of Educational Sciences)

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Yaklaşımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma
İlhan GÜNBAYI-Celal AKDENİZ • 173

A Study on The Views of Compulsory School Teachers on The Approach of Learning Organization in Schools

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Derslerindeki Farklılıkları ve Başarı Düzeylerinin Saptanması: Burdur Eğitim Fakültesi Örneği
Mustafa ŞEVİK • 193

The Differences Between Teacher Candidates in Foreign Language Classes and Identifying Their Levels of Success: The Example of Burdur Faculty of Education

Öğrenci Algılarına Göre İdeal Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Özellikler
Salih Zeki GENÇ • 210

The Peculiarities Which an Ideal Academician Should Possess Throughout The Views of The Students

Farklı Öğrenim Seviyesindeki Öğrencilerin Çözünme Esnasında Kütlenin Korunumuyla İlgili Anlamalarının Tespiti
Muammer ÇALIK-Alipaşa AYAS • 219

A Cross-Age Study of Students' Understanding of Conservation of Mass During Dissolution Process

Kimyasal Bağların Öğretilmesinde Jigsaw Tekniğinin Etkisi ve Bu Teknik Hakkında Öğrenci Görüşleri
Kemal DOYMUŞ-Ümit ŞİMŞEK • 231

The Effect of Jigsaw Technique on Chemical Bonding Learning and Students' Opinions About This Technique

"Yer Yuvarlağı" Ünitesinin Öğretiminde Bilgisayarlı ve Geleneksel Öğretim Uygulamalarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Uygulama
İdris ENGİN-Mustafa CİN-Ebru GENÇTÜRK • 245

An Investigation Into The Effectieness of Computer-Assisted Instruction and Traditional Teaching Methods in Teaching of The Topic "Earth Sphere"

Derinliğine ve Yüzeysel Öğrenmede Kavram Haritaları ve Şemaların İşlevi
Ömer BEYDOĞAN • 258

The Functions of Concept Maps and Schemein The Deep Learning and Surface Learning

Lise 1. Sınıf Fizik Ders Kitaplarında Yer Alan Deneysel Aktiviteler Üzerine Bir Araştırma
Burak Kağan TEMİZ-Mustafa TAN • 271

A Study About Laboratory Activity At First Grade High School Physics Text Books

İlköğretim Okullarındaki Rehberlik Servislerinin Mekân, Donanım, Ekipman ve İnsan Kaynakları Açısından Durumu
Filiz YURTAL • 288

Present Condition of Office, Materials, Equipment and Personnel in Counseling Services At Primary Schools

Okul Güvenliğine İlişkin Kurumsal Etkenler ve Alınabilecek Önlemler
Niyazi ÖZER-Burhanettin DÖNMEZ • 299

Institutional Factors Related To School Safety and Some Precautions

Üniversite Seçiminde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşleri
Yusuf CERİT-Kaya YILDIZ-Nuri AKGÜN • 314

Perceptions of Students Faculty of Education in Relation to The Factors Influenced on The Selection of The University

Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesinde Uygulanan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanı Görüşleri Üzerine Bir Araştırma
Kurban ÜNLÜÖNEN-Yasin BOYLU • 331

A Study on The Opinions of University Lecturers and High School Teachers on The "School Experience" and "Teaching Experience" Courses Conducted At The Faculty of Commerce and Tourism

7, 8 ve 9. Sınıf Öğrencilerinin Olasılık ile İlgili Anlama ve Kavram Yanılgılarının İncelenmesi
Derya ÇELİK-Gönül GÜNEŞ • 361

The Examination of 7th, 8th and 9th Grades Students' Understanding and Misconseptions on Probability Concept

Yayın İlkeleri • 376

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİME KATILIM VE OKULA GİDEMEYEN ÇOCUKLAR*

Yüksel KAVAK**
Hüseyin ERGEN***

Özet

Bu çalışmanın amacı; Türkiye'deki zorunlu eğitim çağındaki çocukların ilköğretime katılım düzeyleri ve eğilimleri ile okul dışında kalmış çocukların sayısal boyutlarını ortaya koymak ve bu bulgulara dayalı olarak, çocukların eğitim hakkını kullanma düzeyleri konusunda bir değerlendirme yapmaktır. Gelinen noktada, zorunlu eğitim yaş grubundaki tüm çocukların eğitime kavuşturulması hedefine henüz ulaşılamamış, kız çocuklarının daha fazla ihmal edildiği sonucuna varılmıştır. Geriye kalan yaklaşık %10'luk bir hedef kitlenin (özellikle çalışan çocuklar, sokak çocukları, göçerler, özürlü çocuklar, kentsel ve kırsal kesimdeki yoksul aile çocukları vb.) eğitime kavuşturulmasının diğer gruplardan daha güç ve maliyetinin daha yüksek olması beklenmekte olup; çözüm önerileri getirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, zorunlu eğitim, net okullaşma oranı, brüt okullaşma oranı, okul dışı kalan çocuklar, ilköğretimde cinsiyet farklılığı

1- Sorun:

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'yle eğitim, "her çocuğun doğuştan getirdiği bir hak" olarak ilan edilmiş ve eşitlik ilkesi çerçevesinde tüm çocuklara sağlanması, yaşama eşit bir başlangıç için etkili bir yol olarak görülmüştür. Bu hak, uluslararası topluluk tarafından da 1948 yılından günümüze çeşitli sözleşmelerle taahhüt altına alınmıştır. Tüm çocukların eğitim haklarından yararlanması ve en azından temel eğitim düzeyinde bir eğitim görmesi ilke olarak benimsenmiştir.

Çocukların eğitim haklarını düzenleyen uluslararası belgeler şu anahtar kavramları vurgulamaktadır (Gülmez, 1994; Akıllıoğlu, 1995):

- İlköğretimin parasız ve zorunlu olması (*İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi, Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi*),
- Yasayla konulmuş öğrenim yükümlülüğünün yerine getirilmesini izleme, (*Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi*),

---

* Bu makale yazarların 3-4 Aralık 2004 tarihlerinde Türk Eğitim Derneği tarafından Ankara'da düzenlenen "Eğitimde Yeni Ufuklar II: Eğitim Hakkı ve Okula Gidemeyen Çocuklar" Sempozyumunda sunmuş oldukları bildirinin güncellenmiş halidir. TÜİK tarafından sağlanan nüfus projeksiyonları güncellendiğinden ve MEB'den yeni öğrenci sayıları elde edildiğinden; bildiride yer alan oranlar 2000 yılından itibaren değişmiştir.

** Prof. Dr.; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

*** Yrd. Doç. Dr.; Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi

- Okula düzenli devamı sağlama ve okul terklerini azaltma (*Çocuk Hakları Sözleşmesi*),
- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama.

Yukarıdaki konulara ek olarak; ilköğretimde evrenselleşmeyi başarmak ve eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamak Binyıl Kalkınma Hedefleri arasında yer almaktadır (UNDP, 2003). HİE (Herkes İçin Eğitim) 1990 Dünya Eğitim Beyannamesi'nde (HİE, 1990); 2000 yılına kadar ilköğretime erişme ve eğitimi tamamlama olgusunun evrenselleştirilmesi, en acil öncelik olarak kızların ve kadınların eğitime erişebilirliğini sağlama, yeterli hizmet sunulamayan gruplara – yoksullar, işçi çocukları, sokak çocukları, kırsal alanlardaki nüfus, göçebeler vb.- önem vermek ve özürlülerin eğitime erişebilirliğinde eşitlik sağlanması öngörülmektedir. Bu konferanstan on yıl sonra, HİE 2000 Dünya Eğitim Forumu'nda ise (UNESCO, 2000); 2005 yılına kadar, ilk ve ortaöğretimde cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırmak ve 2015 yılına kadar tüm eğitim kademelerinde cinsiyet eşitliğini başarmak, tüm çocukların – özellikle kız çocuklarının- 2015 yılına kadar, ücretsiz, zorunlu ve kaliteli eğitime erişimlerini sağlamak hedeflenmiştir.

Türkiye'nin ilköğretimi tüm çocuklara yaygınlaştırmaya yönelik girişimlerinin başlangıcı Cumhuriyetin başlangıç yılına kadar uzanmakta ve 1924 Anayasası'na dayanmaktadır. Diğer taraftan, uluslar arası topluluk tarafından benimsenen ve taahhüt altına alınan, ilköğretimle ilgili küresel ilke ve hedefler ulusal mevzuatla da garanti altına alınmıştır. Bu bağlamda; ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması, eğitimin fırsat eşitliği temeline dayalı olarak yürütülmesi, hem Anayasa'da (1961 ve 1982) hem de Millî Eğitim Temel Kanunu (1973) ve İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda (1961) yer almıştır.

Planlı dönemin başlangıcından günümüze ilköğretimi yaygınlaştırmaya yönelik gelişmelerden bazı satırbaşları şöyledir:

- II. BYKP (1968-72) : 1971-72 yılında, ilköğretimin ilkokul çağındaki tüm nüfusu kapsaması öngörülmüştür.
- III. BYKP (1973-77)-(1469. Paragraf): Sekiz yıllık temel eğitimin birinci dönemi 1977'de çağ nüfusunun %100'ünü kapsayacaktır.
- IV. BYKP (1979-83): III. BYKP döneminde de hedefe erişilememiştir. İlkokul için, 1983-84 okullaşma hedefi %100'dür.
- V. BYKP (1985-89)-(541. Paragraf): İlkokullarda okulsuzluk sorunu çözümlenmiş olduğundan, hedef ikili eğitim oranını azaltmak olacaktır.
- VI. BYKP (1990-94)-(802. Paragraf): Çağ nüfusunun tamamına yakını okullaştırılmış olan ilkokullarda niteliğin yükseltilmesi çalışmalarına devam edilecektir.
- VII. BYKP (1996-2000): 8 yıllık eğitime geçiş ve 2000-2001 öğretim yılı için %100 okullaşma hedeflenmektedir.
- VIII. BYKP (2001-2005): İlköğretimde %97.6'dan %100'e ulaşılacaktır.

Kalkınma planlarında görüldüğü gibi; 1970'lerde başlayan ilköğretimin tüm çocuklara yaygınlaştırılması hedefi her plan döneminde gündemde olmuş, ancak "okul dışında kalan çocuklar" sorunu ve bu sorunun boyutları hemen hiç irdelenmemiştir. Örneğin; ilkokullarda (5 yıl) okulsuzluk sorununun çözümlendiği belirtilen beşinci plan döneminin başlangıcında (1984-85) yaklaşık 750 bin çocuk, altıncı plan dönemi içinde (1993-94) ise 600 bin çocuk okul dışında bulunuyordu. 1970'lerden bu-

güne yaklaşık 35 yılın sonunda Türkiye'nin gündeminde yine ilköğretimin tüm çocuklara yaygınlaştırılması ve fırsat eşitliği içinde sunulmasına yönelik kampanyalar bulunmaktadır.

Son 15 yıl içinde uygulamaya konulan çeşitli projelerin (Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Temel Eğitim Programı ve Projeleri, AB Temel Eğitimi Destekleme Programı) önemli bir boyutu "ilköğretimi tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırmak" olmuştur. Bu projelerden Temel Eğitim Programı ve AB Temel Eğitimi Destekleme Programı halen devam etmekte olup, aynı amaca yönelik etkinlikler sürmektedir.

Diğer taraftan, HİE Dünya Eğitim Forumu sonuç bildirgesinde yer alan "2005 yılına kadar, ilk ve ortaöğretimde cinsiyet farklılıklarını ortadan kaldırma " hedefi Türkiye'yi son iki yılda daha yoğun kampanyalara götürmüştür. Bunlardan en geniş kapsamlısı "Haydi Kızlar Okula" projesidir. Ayrıca, çeşitli sivil toplum örgütleri de okulsuz çocuk kalmaması yönünde çabalarını yoğunlaştırmışlardır.

Ülkemizde, geçmişte ilköğretime katılıma ilişkin durum ve eğilimi gösteren okullaşma oranları, ilgili kurumlar tarafından (DPT, TÜİK ve MEB), genellikle brüt okullaşma oranları olarak verilmekte idi. Özellikle yaş gurubu nüfusuna ilişkin tartışmalar yaşanmakla birlikte 2000 yılından bu yana net okullaşma oranları da yayınlanmaya başlamıştır. Brüt okullaşma oranları, hangi yaşta olursa olsun ilköğretimdeki toplam öğrenci sayısına dayanması nedeniyle, gerçek durumu yansıtmaktan uzak kalabilir. Özellikle okula geç başlama veya sınıf tekrar oranının yüksek olduğu sistemlerde bu oranlar yüksek çıkma eğilimindedir. Oysa, eğitim sistemine katılımı daha gerçekçi bir biçimde yansıtması ve okul dışında kalan çocuk sayısını hesaplamaya elvermesi nedeniyle net okullaşma oranlarının kullanılması daha gerçekçi bir yaklaşım olur.

Yukarıda da belirtildiği gibi, ülkemizde net okullaşma oranları göstergesi yeni kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, okul dışında kalan çocuk sayılarının hesaplanabilmesi için ilköğretim kademesindeki net okullaşma oranlarına ilişkin analizlere gereksinim bulunmaktadır. Bu analizlerin sonucunda, Türkiye'nin gerek uluslararası taahhütlerini gerekse ulusal mevzuatın gereklerini yerine getirme derecesi hakkında daha kapsamlı bir değerlendirme yapmak mümkün olacaktır.

İşte bu araştırma, ilköğretime katılım düzeyi ve okul dışında kalmış çocukları saptamaya yönelik bir çabadır. Böyle bir çaba, ilköğretimi geliştirmeye ve ilköğretimi tüm çağ nüfusuna yaymaya yönelik çabaların da başlangıç noktasıdır. Çünkü, hedef kitlenin belli olmadığı bir ortamda strateji geliştirmek mümkün olamayacaktır. Bu çalışmanın, eğitim politikacıları ve plancıları için bir başlangıç noktası oluşturması düşünülmektedir.

2- Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki zorunlu eğitim çağındaki çocukların ilköğretime katılım düzeyleri ve eğilimleri ile okul dışında kalmış çocukların sayısal boyutlarını ortaya koymak ve bu bulgulara dayalı olarak, çocukların eğitim hakkını kullanma düzeyleri konusunda bir değerlendirme yapmaktır. Bu çerçevede, şu sorulara yanıt aranmıştır:

- İlköğretime erişimin bir ölçüsü olarak, ilköğretime başlangıç yaşındaki çocukların ilköğretime başlama durumları (yeni kayıt oranları) nasıldır? İlköğretime başlama, cinsiyetlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

- İlköğretime katılımın bir ölçüsü olarak, ilköğretimdeki okullaşma oranları (brüt ve net) nasıldır? Katılım düzeyi, cinsiyet, yıllar (1997-2005), kır-kent, bölgeler ve illere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Zorunlu eğitim çağındaki çocuklardan okul dışında kalan çocukların sayısal boyutu nasıldır? Okul dışında kalan çocukların sayıları, cinsiyet ve yıllara göre nasıl bir eğilim izlemiştir?

3- Yöntem

Araştırma, genelde nicel analizlere dayalı olarak yürütülmüştür. Temel veri kaynakları; TÜİK nüfus projeksiyonları, millî eğitim istatistikleri ve MEB eğitim istatistikleridir. Bu verilere dayalı analizlerle; yeni kayıt oranları, okullaşma oranları ve okul dışında kalan çocuk sayıları elde edilmiştir. Ayrıca, TNSA (Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması) - 2003 sonuçları kullanılmıştır. Analizlerde, temel olarak, sekiz yıllık zorunlu eğitimin başlangıç yılı olan 1997 yılı ile 2005 yılları arasındaki dönem, cinsiyet, ilköğretim yaş grubu olarak 6-13 yaş grubu odağa alınmıştır. Bazı durumlarda, bölgesel ve il düzeyinde verilere de ulaşılmıştır.

4. Bulgular

4.1. İlköğretime Yeni Kayıt Oranları (6 yaş)

Öncelikle, çocukların ilköğretime erişebilme düzeyinin saptanması gerekir. İlköğretime erişebilme düzeyini gösteren iki gösterge bulunmaktadır. Bunlar brüt ve net yeni kayıt oranıdır. Bunlardan net yeni kayıt oranı; ilköğretime başlangıç yaşındaki çocuklardan ne kadarının ilköğretime başlama fırsatı bulabildiğini gösterir. Brüt yeni kayıt oranı ise, hangi yaşta olursa olsun, ilköğretim birinci sınıfa kayıt olan tüm çocukları kapsar ve ilköğretim birinci sınıflar için sağlanan kapasiteleri yansıtır.

Sorunun Başlangıç Noktası

2003-2004 öğretim yılında yeni kayıt olan öğrenci sayıları ve DİE 6 yaş nüfus projeksiyonu dikkate alınarak yapılan hesaplamada, ilköğretime brüt yeni kayıt oranı %95.1'dir. Bu oran erkeklerde %97,5, kızlarda %92,6'dır. Bu hesaplama, yeni kayıt olan öğrencilerin tümünü dikkate alması nedeniyle "net yeni kayıt oranı"ndan daha yüksek çıkma eğilimindedir ve birinci yıl öğrencileri için sağlanan kapasiteleri yansıtır.

Net yeni kayıt oranlarını hesaplamak için gerekli "tek yaşa göre yeni kayıt sayıları" yayımlanmamaktadır. Bununla birlikte, tek yaşa göre okullaşma oranını hesaplayarak okula başlangıç yaşındaki çocuklardan ne kadarının okula başlayabildiği konusunda daha yaklaşık bir bilgiye ulaşma olanağı bulunmaktadır. Buradaki sınırlılık ise, 6 yaşındaki çocukların tamamının birinci sınıfta olmayacağıdır.

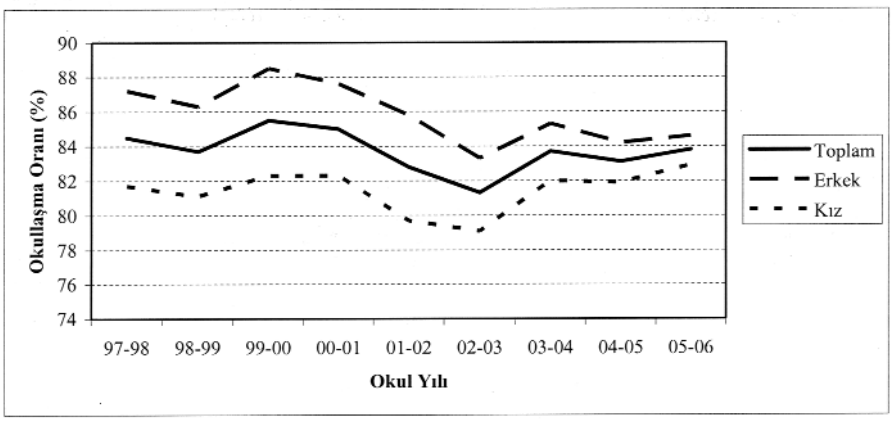
Tablo 1, 6 yaş grubunun (tek yaşa göre) okullaşma oranını vermektedir. Tablo 1'e göre; 2005-2006 öğretim yılında 6 yaşındaki çocukların okullaşma oranı %83.8'dir. Söz konusu oran erkekler için %84.6, kızlar için %82.9'dur. Son dokuz yıllık eğilimler incelendiğinde; 6 yaşındaki çocuklarla ilgili okullaşma oranının %81 ile 85 arasında seyrettiği gözlenmektedir. Söz konusu gösterge 1990'ın başlangıcından bu yana ele alındığında da benzer eğilim izlenmektedir. Bu bağlamda, söz konusu göstergeye ilişkin sınırlılıklar dikkate alındığında, son 9 yıldan günümüze, çoğunluğu kızlar olmak üzere, 6 yaşındaki çocukların her yıl yaklaşık %15'inin okula başlayamadığını söyleyebiliriz. Hiç kuşkusuz böyle bir bulgu, bu çocukların daha sonraki yıllarda hiç oku-

la devam etmeyecekleri anlamına gelmez, ancak, bu bulgu, okul dışında kalma olasılığının ilk sinyali olarak algılanmalıdır.

Tablo 1: *İlköğretimde 6 Yaş Okullaşma Oranları (1997-98 / 2005-06)*

Öğretim Yılı	*6 Yaş Kayıtlı Öğrenci Sayısı (1000 kişi)*			*6 Yaş Nüfus Projeksiyonu (1000 kişi)*			*Okullaşma Oranı (%)*		
	Toplam	*Erkek*	*Kız*	*Toplam*	*Erkek*	*Kız*	*Toplam*	*Erkek*	*Kız*
1997-98	1.091	574	517	1.292	659	633	84,5	87,2	81,7
1998-99	1.110	582	527	1.325	675	650	83,7	86,3	81,1
1999-00	1.158	611	547	1.355	690	665	85,5	88,5	82,3
2000-01	1.175	616	563	1.382	703	679	85,0	87,6	82,3
2001-02	1.161	612	549	1.402	713	689	82,8	85,8	79,7
2002-03	1.146	598	548	1.410	718	692	81,3	83,3	79,1
2003-04	1.190	618	573	1.422	724	698	83,7	85,3	82,0
2004-05	1.189	614	575	1.431	729	702	83,1	84,2	81,9
2005-06	1.199	617	582	1.431	729	702	83,8	84,6	82,9

Kaynaklar:
1- DİE, *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1997-98, 1998-99, 1999-2000.*
2- MEB, *Sayısal Veriler 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-2004, 2004-05.* <http://sgb.meb.gov.tr>.
3- MEB, *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-06.* <http://sgb.meb.gov.tr>.
4- DİE Demografi İstatistikleri Şubesi, Yayımlanmamış nüfus projeksiyonları, Mayıs 2004, (1997-1999).
5- TÜİK, Demografi İstatistikleri Şubesi, Tek yaşlara göre nüfus projeksiyonları, Kasım 2006. (2000-2005) <http://www.tuik.gov.tr>. (revize edilmiş veriler).



Şekil 1: *İlköğretimde 6 Yaş Okullaşma Oranları (1997-98 / 2005-06).*
Kaynak: Tablo 1.

Her iki veri türü (İlköğretim brüt yeni kayıt oranı ve 6 yaş okullaşma oranı) birlikte değerlendirildiğinde; ilköğretime başlangıç yaşındaki çocuklarımızın, çoğunluğu kız olmak üzere, bir bölümünün (70 000 ile 220 000 arasında), başlangıç yaşında ilköğretime erişebilme fırsatını yakalayamadıkları söylenebilir. İşte, ilköğretimin tüm çocuklara yaygınlaştırılamaması ya da çocukların bir bölümünün okul dışında kalma sorununun başlangıç noktası burasıdır.

4.2. İlköğretimde Okullaşma Oranları:

Okullaşma oranları, eğitim göstergeleri arasında en sık kullanılan göstergedir. Eğitim çağındaki çocukların, çeşitli düzeydeki eğitim kademelerine katılım eğilimlerini ve buna dayalı olarak ulusların eğitim alanındaki çabalarını yansıtır. Okullaşma oranları, ihtiyaçlar doğrultusunda; eğitim kademeleri, cinsiyet, eğitim türleri, kırsal –kentsel kesim ve bölgelere göre hesaplanabilmektedir. Hesaplama türlerine göre; genel, brüt ve net okullaşma oranları ile tek yaşa göre okullaşma oranları hesaplanabilir. Bu çalışmada, ilköğretim için brüt (BOO), net (NOO) ve tek yaşa göre okullaşma oranları ele alınacaktır (Tanım ve teknik açıklamalar için Eke bakınız).

4.2.1. Brüt Okullaşma Oranları (BOO):

Tablo 2, ilköğretimde yıllara ve cinsiyete göre brüt okullaşma oranının dağılımını vermektedir. Dağılımlar incelendiğinde ilköğretimdeki BOO, 2005-2006 öğretim yılında %95.6'dır. Bu oran, erkeklerde %98.8, kızlarda %92.2'dir. 1997-98 öğretim yılından günümüze eğilimler incelendiğinde, BOO'nın %89,6'dan %99,1'e kadar yükseldiği, 2001-2002 öğretim yılından itibaren düşüş eğilimine girildiği, 2005-2006 öğretim yılından itibaren yine yükselme eğilimi gözlenmektedir. 2001-2004 yılları arasındaki eğilimin, okula geç başlama ve sınıf tekrar oranlarındaki azalmalardan etkilendiği söylenebilir.

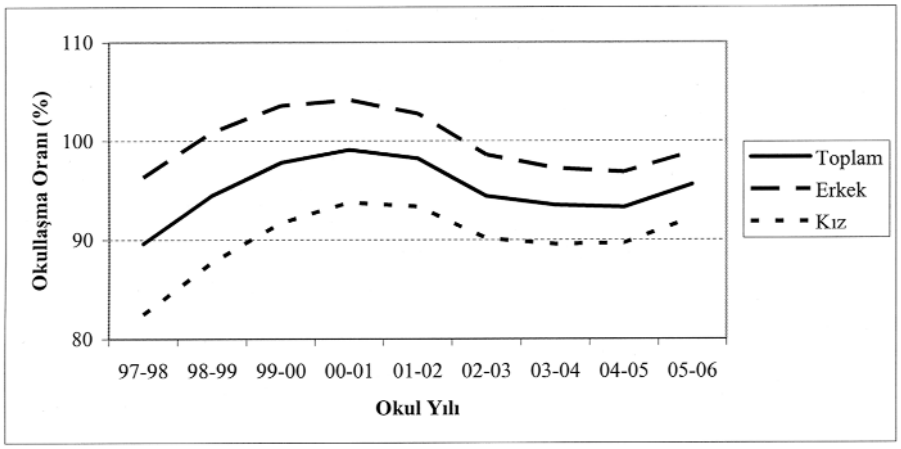
İlköğretimde BOO, ilköğretim kademesindeki okul kapasitelerini yansıtması bakımından anlamlıdır. Ancak, ilköğretim yaş grubundaki çocukların ilköğretime katılım düzeyini görebilmek için NOO'nın incelenmesi gerekir.

Tablo 2: *İlköğretimde Brüt Okullaşma Oranları (1997-98 / 2005-06).*

Öğretim Yılı	*Toplam Kayıtlı Öğrenci Sayısı (1000 kişi)*			*6-13 Yaş Grubu Nüfus Projeksiyonları (1000 kişi)*			*Brüt Okullaşma Oranı (%)*		
	Toplam	*Erkek*	*Kız*	*Toplam*	*Erkek*	*Kız*	*Toplam*	*Erkek*	*Kız*
1997-98	9.085	5.001	4.084	10.142	5.192	4.950	89,6	96,3	82,5
1998-99	9.609	5.248	4.361	10.172	5.202	4.970	94,5	100,9	87,7
1999-00	10.029	5.429	4.600	10.256	5.241	5.015	97,8	103,6	91,7
2000-01	10.288	5.522	4.767	10.383	5.300	5.084	99,1	104,2	93,8
2001-02	10.343	5.521	4.822	10.536	5.372	5.164	98,2	102,8	93,4
2002-03	10.112	5.377	4.735	10.710	5.455	5.253	94,4	98,6	90,1
2003-04	10.171	5.387	4.784	10.884	5.541	5.341	93,5	97,2	89,6
2004-05	10.299	5.440	4.859	11.039	5.617	5.419	93,3	96,9	89,7
2005-06	10.674	5.616	5.058	11.165	5.682	5.484	95,6	98,8	92,2

Kaynaklar:

1- DİE, *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1997-98, 1998-99, 1999-2000.*
2- MEB, *Sayısal Veriler 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-2004, 2004-05.* <http://sgb.meb.gov.tr>.
3- MEB, *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-06.* <http://sgb.meb.gov.tr>.
4- DİE Demografi İstatistikleri Şubesi, Yayımlanmamış nüfus projeksiyonları, Mayıs 2004, (1997-1999).
5- TÜİK, Demografi İstatistikleri Şubesi, Tek yaşlara göre nüfus projeksiyonları, Kasım 2006. (2000-2005) <http://www.tuik.gov.tr>.



Şekil 2: *İlköğretimde Brüt Okullaşma Oranları (1997-98 – 2005-06).*
Kaynak: Tablo 2.

4.2.2. Net Okullaşma Oranları (NOO):

NOO, belli bir yaş grubunda gerçekleşen okullaşma oranını yansıtır. İlköğretim açısından ele alındığında, ilköğretim çağındaki (6-13 yaş grubu) çocuklardan ilköğretim kurumlarına kayıtlı olanların yüzdesini gösterir (Kavak, 1998).

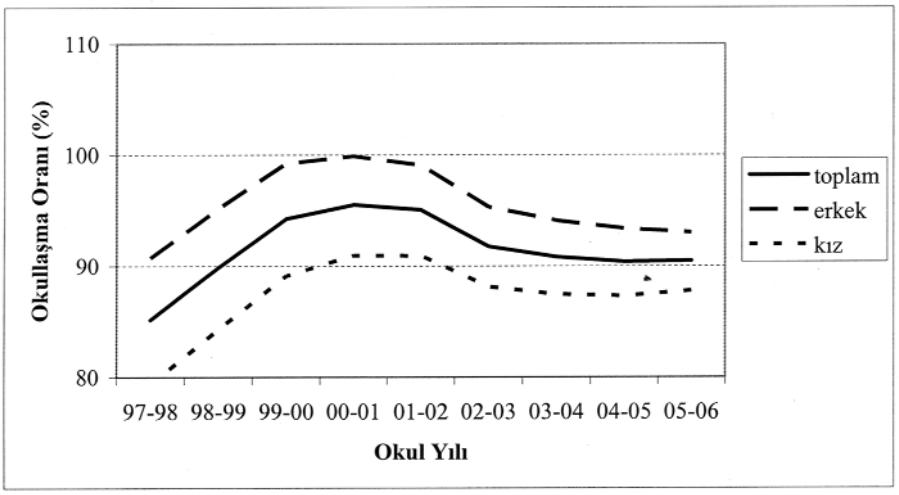
Tablo 3'te , ilköğretimdeki NOO görülmektedir. Söz konusu tablo incelendiğinde, 2005-2006 öğretim yılında ilköğretimdeki NOO'nın %90,5 olduğu gözlenmektedir. Bu oran erkeklerde %93,0, kızlarda %87,8'dir. DİE verileri ise (2004 yılı); sırasıyla, %89.7, %92.6 ve %86.6'dır.

Tablo 3: *İlköğretimde Net Okullaşma Oranları (1997-98 / 2005-06).*

Öğretim Yılı	*6-13 Yaş Kayıtlı Öğrenci Sayısı (1000 kişi)*			*6-13 Yaş Grubu Nüfus Projeksiyonları (1000 kişi)*			*Net Okullaşma Oranı (%)*		
	Toplam	*Erkek*	*Kız*	*Toplam*	*Erkek*	*Kız*	*Toplam*	*Erkek*	*Kız*
1997-98	8.601	4.689	3.912	10.142	5.192	4.950	85,2	90,7	79,3
1998-99	9.094	4.923	4.171	10.172	5.202	4.970	89,9	95,2	84,3
1999-00	9.619	5.171	4.448	10.256	5.241	5.015	94,3	99,2	89,1
2000-01	9.868	5.264	4.604	10.383	5.300	5.084	95,5	99,9	90,9
2001-02	9.952	5.284	4.667	10.536	5.372	5.164	95,1	99,1	90,9
2002-03	9.742	5.154	4.588	10.710	5.455	5.253	91,8	95,3	88,1
2003-04	9.816	5.176	4.641	10.884	5.541	5.341	90,8	94,1	87,4
2004-05	9.895	5.200	4.694	11.039	5.617	5.419	90,4	93,4	87,3
2005-06	10.024	5.244	4.780	11.165	5.682	5.484	90,5	93,0	87,8

Kaynaklar:
1- DİE, *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1997-98, 1998-99, 1999-2000.*
2- MEB, *Sayısal Veriler 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-2004, 2004-05.* <http://sgb.meb.gov.tr>.
3- MEB, *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-06.* <http://sgb.meb.gov.tr>.
4- DİE Demografi İstatistikleri Şubesi, Yayımlanmamış nüfus projeksiyonları, Mayıs 2004, (1997-1999).

5- TÜİK, Demografi İstatistikleri Şubesi, Tek yaşlara göre nüfus projeksiyonları, Kasım 2006. (2000-2005) <http://www.tuik.gov.tr>.
Not: Düzeltme faktörü kullanılmıştır. (Bknz. EK).



Şekil 3: *İlköğretimde Net Okullaşma Oranları (1997-98 – 2005-06).*
Kaynak: Tablo 3.

NOO'na ilişkin olarak yapılmış çalışmaların karşılaştırmalı bir tablosu aşağıda yer almaktadır (Tablo 4). Aynı yılı (2003-2004) dikkate alan verilere göre, TÜİK analizleri en yüksek değeri göstermektedir. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü'nün 2003 yılına ilişkin verileri ise (TNSA-2003, 2004) diğer hesaplamalardan daha düşük görünmektedir. her iki hesaplamadan da daha düşük görünmekte olup; toplamda %88,8, erkeklerde %90,6 ve kızlarda %87,0'dır. Dikkat çeken başka bir bulgu; TÜİK hesaplamalarında kız çocuklarındaki oranın %3-4 civarında daha yüksek çıkmasıdır.

Tablodaki veriler karşılaştırıldığında, özellikle TÜİK ve MEB verileri arasındaki farklılık dikkati çekmektedir. Yazarlar tarafından yapılan hesaplamalar MEB verilerine daha yakın görünmektedir. TÜİK hesaplamalarında kullanılan temel veriler (nüfus projeksiyonu ve yaş grubuna göre öğrenci sayıları) bilinmediği için, farklılığın kaynağı konusunda net bir görüş ortaya koymak kolay değildir. Ancak söz konusu farklılığın kaynağının hem farklı nüfus projeksiyonu kullanımı hem de TÜİK ile MEB kaynaklarındaki veri farklılıkları olabilir. Bu durumun, öncelikle, nüfus projeksiyonları konusunda kurumlar arasındaki işbirliğinin yetersizliğine işaret ettiği düşünülmekte, ayrıca, okullaşma oranlarına ilişkin teknik tanım ve ayrıntılar konusunda bir ortak anlayışın oluşması gerekmektedir.

Tablo 4: *İlköğretim Net Okullaşma Oranlarına İlişkin Karşılaştırmalı Sonuçlar (2003-2004)*

Veri Kaynağı	*Net Okullaşma*		
	Toplam	*Erkek*	*Kız*
MEB	90,2	93,4	86,9
TÜİK	91,9	93,6	90,2
TNSA-2003	88,8	90,6	87,0
UNDP	89,0	…	…
Kavak ve Ergen	90,8	94,1	87,4

Kaynaklar:
1- MEB, *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006.* 2006.
2- TÜİK, *Millî Eğitim İstatistikleri 2001-02,* Mayıs 2004.
3- TNSA-2003: H.Ü. Nüfus Etütleri Enstitüsü *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması,* 2004.
4- UNDP, *Human Development Repor 2006,* 2006.

Öğrenci Sayılarındaki Eğilimler:

Okullaşma oranlarının yanında, öğrenci eğilimlerine ilişkin olarak, yıllara göre öğrenci sayılarındaki değişimler incelendiğinde (Tablo 5); kız ve erkek öğrenci sayılarındaki artış ve azalışlar daha net bir biçimde izlenebilmektedir. Bu bağlamda, kızlardaki artış oranları her yıl erkeklerden daha yüksek olmuştur. Öte yandan hem kız hem de erkek öğrenci sayılarında bir önceki öğretim yılına göre, 2002-2003 öğretim yılında azalma olmuş, öğrenci sayıları, izleyen yıllarda yine artış eğilimine girmiştir.

NOO, öğrenci sayılarındaki değişimler ve eğitimde cinsiyet farklılığı indeksinin 0,86'dan 0,92'ye yükselmesi; ilköğretimdeki kız ve erkek öğrenci dengelerinin kızların lehine geliştiğini, ancak cinsiyetler arasındaki açığın hala devam ettiğini göstermektedir.

Öğrenci sayılarının öğretim yılı başı itibariyle hesaplandığı göz önüne alınırsa, okullaşma oranlarının en yüksek olduğu 2000-2001 dönemi verilerinin ekonomik krizin hemen öncesine ilişkin olduğu ifade edilebilir. İzleyen iki yılda gözlenen düşüş, kriz öncesinde yaşanan ekonomik yükseliş döneminin kazanımlarının bir kısmının kaybedildiği anlamına geliyor olabilir. Burada dikkate değer olan husus, krizden, önce erkek çocukların etkileniyor olmasıdır. Yani, okullaşma oranları açısından ailenin sosyo-ekonomik yapısının kızlar aleyhine olan genel etkisi, ekonomik kriz döneminin hemen ertesinde erkek çocuklar aleyhine dönmüştür. Bunun nedeni ailenin acil ekstra gelir ihtiyacı olarak açıklanabilir. Önce erkek çocuklar okuldan alınacaktır, çünkü onların gelir getirecek bir işte çalışma olasılıkları kızlarınkine göre daha yüksektir. Okulun düşük maliyetini bile karşılayamayan ailelerde, kız çocuklarının okuldan ayrılması da olasıdır. Her iki cinsiyet için düşüş olurken, erkeklerdeki düşüş daha yüksek olmuş, bu da kızlar ve erkekler arasındaki okullaşma oranları açığının kapanmasında önemli bir faktör olmuştur (Funkhouser, 1999; Thomas ve diğerleri, 2004; Ergen, 2004).

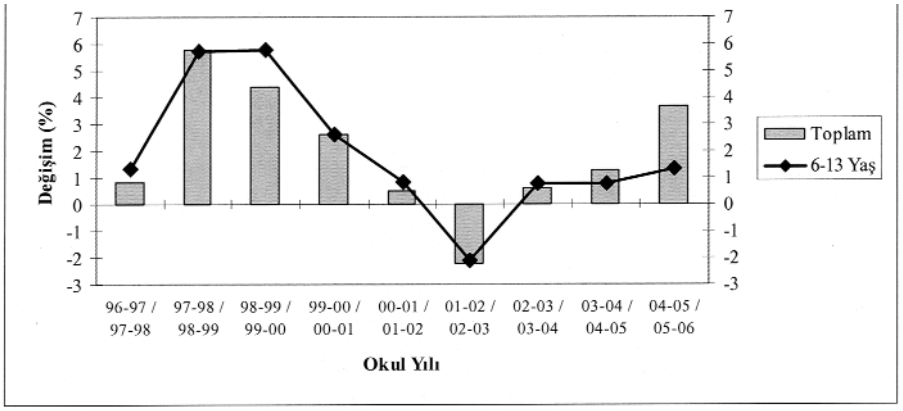
Dünyadaki gelişmekte olan ülkeler, sistemlerinin meşruluğunun bir ispatı olarak, okullaşma oranlarını, özellikle de kız okullaşma oranlarını yükseltmek için önemli çabalar içine girmektedirler. Kız-erkek açığının kapanması, tüm dünyada (Bangladeş, İran, Hindistan, Çin, Güney Amerika ve Kuzey Afrika) gözlenen bir gelişmedir (Ilon, 1998).

Türkiye de, bu trendin içinde yer alma yolunda, çabalarının sonucunu bir ölçüde almış görünmektedir. Eğilim, bu açığın %7'nin altına düştükten sonra giderek kapanacağı şeklinde bir beklentiyi ifade edilebilir kılmaktadır. Nitekim, 2005-06 öğretim yılında bu açık %6,1'e düşmüştür.

Tablo 5: *İlköğretimdeki Öğrenci Sayılarındaki Değişimler (1997-98 / 2005-2006) (%).*

Yıllar	*Toplam Kayıtlı Öğrenci Sayısı*			*6-13 Yaş Kayıtlı Öğrenci Sayısı*		
	Toplam	*Erkek*	*Kız*	**Toplam**	*Erkek*	*Kız*
1996-97 / 1997-98	0,8	0,9	0,7	1,4	1,6	1,1
1997-98 / 1998-99	5,8	4,9	6,8	5,7	5,0	6,6
1998-99 / 1999-00	4,4	3,4	5,5	5,8	5,0	6,6
1999-00 / 2000-01	2,6	1,7	3,6	2,6	1,8	3,5
2000-01 / 2001-02	0,5	0,0	1,2	0,8	0,4	1,4
2001-02 / 2002-03	-2,2	-2,6	-1,8	-2,1	-2,5	-1,7
2002-03 / 2003-04	0,6	0,2	1,0	0,8	0,4	1,1
2003-04 / 2004-05	1,3	1,0	1,6	0,8	0,5	1,2
2004-05 / 2005-06	3,6	3,2	4,1	1,3	0,8	1,8

Kaynaklar:
1- DİE, *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1997-98, 1998-99, 1999-2000.*
2- MEB, *Sayısal Veriler 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-2004, 2004-05.* <http://sgb.meb.gov.tr>.
3- MEB, *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-06.* <http://sgb.meb.gov.tr>.



Şekil 4: *İlköğretimde Kayıtlı Öğrenci Sayılarındaki Değişimler (1997-98 / 2005-06).*
Kaynak: Tablo 5.

Kır-kent dağılımı:

NOO'nda bir başka analiz boyutu da kır-kent dağılımıdır. Konuyla ilgili temel veri kaynağı TNSA-2003'tür. Söz konusu dağılımlara göre (TNSA-2003, 2004, s.26); 2003 yılında kırsal kesimdeki NOO %85,9, kentsel kesimdeki NOO ise %90,3'tür. Kentsel kesimde cinsiyetler arasında belirgin bir farklılık görülmezken, kırsal kesimde kızların NOO %82,8'e düşmektedir.

Bölgesel dağılım:

NOO bölgesel düzeyde ele alındığında (TÜİK, Ağustos 2004), 2001-2002 öğretim yılı verilerine göre, en düşük okullaşma oranları, Doğu Anadolu (%78,6), Güneydoğu Anadolu (%85,2) ve Karadeniz (%86,6), bölgelerinde gözlenmektedir. Söz konusu oranlar, kızlarda daha düşük değerler göstermektedir (Karadeniz, %86,0; Güneydoğu Anadolu, %78,0 ve Doğu Anadolu, %71,8). Söz konusu bölgelerdeki cinsiyet farklılığı indeksi, sırasıyla, %79,1 ve %77,9'dur.

İllere göre dağılım:

NOO haritasını daha ayrıntılı bir biçimde irdelemek için iller düzeyindeki dağılımları incelemek gerekir. Temel veri kaynağı olan DİE'nin 2001-2002 öğretim yılı verilerine göre, NOO'nın %75.0'ın altında olduğu 10 il şöyle sıralanmaktadır (En düşükten en yükseğe doğru):

- Çankırı: %62,6
- Bitlis: %63,6
- Gümüşhane: %63,9
- Erzincan: %%67,6
- Muş: %69,4
- Tokat: %69,8
- Yozgat: % %69,8
- Isparta: %70,5
- Van: %76,6
- Şanlıurfa: %74,4

Kızlarda en düşük oranlar ise; Bitlis (%54,1), Muş (%59,0), Van (%61,3), Çankırı (%63,7), ve Gümüşhane (%64,5) illerindedir. Cinsiyet farklılığı indeksinin en düşük (dolayısıyla farkın en yüksek) olduğu 3 il ise; Şırnak (%63,6), Van (%67,2) ve Hakkari (%76,3)'dir.

Ülke ya da bölge genelindeki NOO, kısa sürede hızlı değişim göstermeyebilir ise de, il düzeyindeki oranların, özellikle göçler ya da çeşitli projelerle yoğun önlemlerin alınması nedeniyle hızlı değişim gösterebileceği dikkate alınmalıdır. Bu nedenle il düzeyinde 2-3 yıl önceki NOO'na bakarak bugünü değerlendirme konusunda temkinli olunması gereği vardır. Ancak, yıllara göre il düzeyindeki verilere dayanarak eğilimleri gözleme ve buna bağlı olarak politika ve strateji geliştirme olanağı vardır.

Okullaşma oranları eğilimlerinden çıkarılabilecek sonuçlar:

- 6 yaş (okula resmi başlangıç yaşı) okullaşma oranına bakıldığında, okula başlama yaşındaki çocukların %15'inden fazlasının okula başlamadığı ya da başlayamadığı gözlenmektedir.
- 2005-2006 öğretim yılı Türkiye geneli NOO; toplam %90,5, erkekler %93,0, kızlar %87,8'dir.
- 1997-98 öğretim yılı ile karşılaştırıldığında, toplam, erkek ve kızlar bakımından NOO artmıştır. Artış oranı, kızlarda daha yüksek olmuştur (% 79,3'den % 87,8'e).
- NOO göre, sekiz yıllık eğitime geçişin ilk üç yılında sistemde büyük bir sıçrama gerçekleşmiştir. Bu sıçrama kızlarda daha yüksek olmuştur (%79,3'den %89.1'e). NOO, 2000-2001 öğretim yılında en yüksek değerine ulaşmış, 2001-2002 öğretim yılından itibaren düşme eğilimine girmiş ya da durağanlık kazanmıştır.

- 1997-2005 döneminde kızlarla erkekler arasındaki açık daralmıştır. Bu açık, oran olarak (NOO) %11.4'den %6.1'e gerilemiştir. Bir başka açıdan, 100 erkeğe düşen kız öğrenci sayısı 81.7'den 91.1'e (6-13 yaş) yükselmiştir.
- Kır-kent dağılımı açısından, kırsal kesim ve kırsal kesimdeki kız çocuklarının NOO'ları kentsel kesim ve erkeklere göre daha düşüktür.
- Bölgeler düzeyinde en düşük oranlar, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindedir. Bu iki bölgeyi Karadeniz Bölgesi izlemektedir. İller düzeyinde bakıldığında ise, sadece Doğu ve Güneydoğu illeri değil, Karadeniz (Tokat), Orta Anadolu (Çankırı, Yozgat) ve Akdeniz Bölgesindeki (Isparta) bazı illerde de düşük oranlar dikkati çekmektedir.
- Yukarıdaki bulgular, aynı zamanda, okul dışında kalma riskinin en yüksek olduğu yerleşim türü (kır-kent), bölge ve illeri daha ayrıntılı ortaya koyması ve kızlar açısından dezavantajlı yerleşim birimlerini göstermesi açısından da dikkat çekicidir.

Tüm bu veriler, Türkiye'de, bugüne kadar tüm çağ nüfusuna yaygınlaşması gereken ilköğretim aşamasında dahi, cinsiyet, bölgesel, il ve kır-kent düzeylerinde ilköğretime katılım açısından hala önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Eğitimin başlangıç aşamasındaki bu farklılıklar, aynı zamanda, dezavantajlı konumdaki çocuklar için, yaşam içindeki farklıkların ya da eşitsizliklerin de başlangıcını oluşturmaktadır.

NOO'na ilişkin bu dağılımlar, Türkiye'deki ilköğretim çağındaki çocukların toplam, cinsiyet, kır-kent, bölgeler ve iller düzeyinde ilköğretime ne ölçüde katılım sağladıklarını yansıtmaktadır. Hiç kuşkusuz, özellikle il düzeyindeki dağılımların göçler nedeniyle değişme olasılığı bulunsa da, bu dağılımlar belli bir andaki durumu yansıtması bakımından önemlidir ve eğitim plancılarının, politika ve strateji geliştiricilerinin kararları için önemli ipuçları sağlayıcı niteliktedir.

4.3. Okul Dışında Kalan Çocuklar:

Yukarıdaki paragraflarda, ilköğretime erişim ve katılıma ilişkin durum ve eğilimleri yansıtan okullaşma oranları incelenmiştir. Bu göstergeler, ilköğretim yaş grubundaki çocukların ne kadarının (sayısal ve oran olarak) ilköğretime kayıt olanağı bulabildiğini yansıtır. Öte yandan, ilköğretimi yaygınlaştırmaya yönelik politika ve strateji geliştirme çalışmaları sadece bu verilerle yetinmemektedir. Aynı zamanda, söz konusu yaş grubundan okula kayıt olanağı bulamayan ve/veya kayıt olmayan ya da okul dışında kalan çocuk nüfusunun bilinmesine de gereksinim duyulmaktadır.

Türkiye'de ilköğretim yaş grubunda (6-13 yaş) olup da okul dışında kalan çocuklara ilişkin durum ve eğilimler, Tablo 6'da yıllara ve cinsiyetlere göre yer almaktadır. Bu dağılımlara göre, 2005-2006 öğretim yılında, ilköğretim yaş grubundaki (aynı zamanda zorunlu eğitim çağındaki) çocukların yaklaşık %10'unun (1 milyon 57 bin çocuk) ilköğretime kayıtlı olmadığı ya da katılamadığı anlaşılmaktadır. Bunun anlamı şudur: Bu çocukların bir bölümü ya hiç okula gitme olanağı bulamamış ya da bir süre okula devam etmiş, bir-kaç yıl okula gittikten sonra okulu yarıda bırakmıştır. Bu çocukların 666 bini kız çocuğudur (%63). Bu bulgulara göre, bugün ilköğretim yaş grubundaki 10 çocuktan yaklaşık birisi okul dışında bulunmaktadır.

Sekiz yıllık ilköğretime geçiş yılındaki (1997-98) durumla karşılaştırıldığında, 9 yıllık dönemde okul dışında kalan çocuk sayısı yaklaşık 1,5 milyondan bir milyona indirilmiştir. Okul dışında kalan çocuk sayılarına ilişkin eğilimler incelendiğinde,

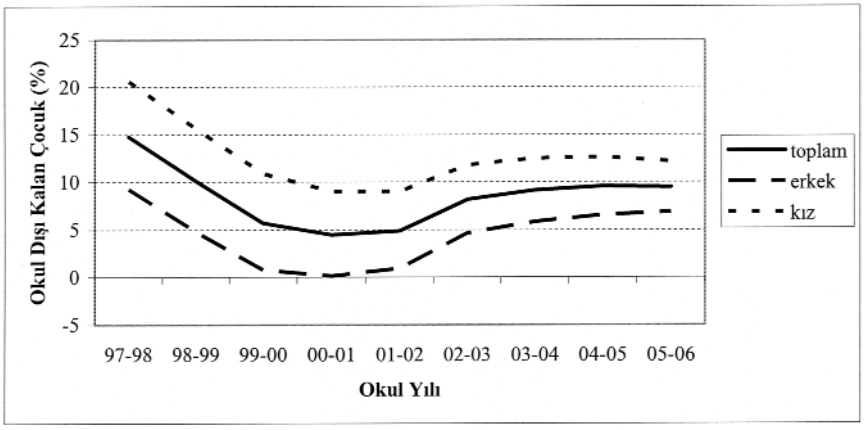
2000-2001 öğretim yılında 500 binler düzeyine düşen okul dışı çocuk sayısı 2002-2003 öğretim yılından itibaren yeniden yükselme eğilimine girmiştir.

Söz konusu eğilimlere cinsiyet açısından bakıldığında, gerek erkek gerekse kızlarda, okul dışında kalanların sayıları 2000-2001 öğretim yılına kadar azalmış, özellikle erkeklerde 7 bine kadar gerilemiş, bu yıldan itibaren yeniden yükselme eğilimine girmiş ve 1997-98'deki değerlerin üçte iki düzeyine yükselmiştir. Bir başka açıdan, okul dışında kalan çocuk sayısı 1997-98 öğretim yılı ile karşılaştırıldığında (1997-98=100), 2003-2004 öğretim yılında, erkeklerde 82'ye, kızlarda ise 65'e gerilemiştir.

Tablo 6: *İlköğretimde Okul Dışı Kalan Çocukların Dağılımı (1997-98 / 2005-06).*

Öğretim Yılı	*Okul Dışı Kalan Çocuklar (1000 kişi)*			*Okul Dışı Kalan Çocuklar (%)*		
	Toplam	*Erkek*	*Kız*	**Toplam**	*Erkek*	*Kız*
1997-98	1.499	480	1.019	14,8	9,2	20,6
1998-99	1.026	50	776	10,1	4,8	15,6
1999-00	586	41	545	5,7	0,8	10,9
2000-01	464	7	458	4,5	0,1	9,0
2001-02	516	51	466	4,9	0,9	9,0
2002-03	875	254	619	8,2	4,7	11,8
2003-04	993	324	667	9,1	5,9	12,5
2004-05	1.054	368	683	9,6	6,6	12,6
2005-06	1.057	392	666	9,5	6,9	12,1

Kaynaklar:
1- DİE, *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1997-98, 1998-99, 1999-2000.*
2- MEB, *Sayısal Veriler 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-2004, 2004-05.* <http://sgb.meb.gov.tr>.
3- MEB, *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-06.* <http://sgb.meb.gov.tr>.
4- DİE Demografi İstatistikleri Şubesi, Yayımlanmamış nüfus projeksiyonları, Mayıs 2004, (1997-1999).
5- TÜİK, Demografi İstatistikleri Şubesi, Tek yaşlara göre nüfus projeksiyonları, Kasım 2006. (2000-2005) <http://www.tuik.gov.tr>.
Not: Düzeltme faktörü kullanılmıştır. (Bknz. EK).



Şekil 5: *İlköğretimde Okul Dışı Kalan Çocukların Çağ Nüfusuna Oranı (1997-98-2005-06).*
Kaynak: Tablo 6.

Tablo 7, okul dışında kalan çocukların, üç farklı öğretim yılında (1997-98 ve 2002-03 ve 2005-06) hangi yaşlardaki çocuklardan oluştuğu konusunda veri sunmaktadır. Teorik olarak, okul dışında kalan çocukların, bir bölümünün hiç kayıt yaptırmayan öğrenciler bir bölümünün de okul terklerinden oluşması beklenir. Bu çerçevede, tek yaşa göre okullaşma oranları incelendiğinde (Tablo: 7), en düşük OO'nın 6 yaş ve 11+ yaşlarda olduğu gözlenmektedir. Buna göre, okul dışında kalan çocukların, ağırlıklı olarak, okula başlama yaşındaki ve beşinci sınıftan sonraki öğrenciler olduğu dikkati çekmektedir. 6 yaştaki düşük okullaşma oranı, okula geç başlama ya da resmi olarak öngörülen yaşta başlayamayanların varlığına işaret ederken, 10 yaşından sonra düşen oranların, çoğunlukla kız çocuklarındaki okul terklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim, 10 yaşından sonra erkeklerle-kızlar arasındaki açığın giderek arttığı gözlenmektedir.

TNSA-2003 sonuçları da (s.25), benzer bulguları sunmaktadır. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre; en fazla okul terk oranı 5. sınıf sonrasında yaşanmaktadır (%2.1). Bu oran, kırsal kesimde %2.8, kız çocuklarında %2.6'dır. Beşinci sınıftan sonra okul terk oranının en yüksek olduğu bölgeler ise, sırasıyla, Güneydoğu Anadolu (%7.0), Batı Karadeniz (%3.5) ve Kuzeydoğu Anadolu'dur (%3.3). Aynı araştırma sonuçlarına göre; kız çocuklarındaki okul terklerinin 3., 4., ve 5. sınıflarda yaygınlaşması, Batı Karadeniz'de 3. sınıf sonrasındaki %3.7 ve İstanbul'da 2. sınıf sonrasındaki %2.2'lik terk oranları dikkati çekmektedir.

Tablo 7 : İlköğretimde Tek Yaşlara Göre Net Okullaşma Oranları

	*1997-98**			*2002-03*			*2005-05*		
	Toplam	*Erkek*	*Kız*	*Toplam*	*Erkek*	*Kız*	*Toplam*	*Erkek*	*Kız*
6 yaş	84,5	87,2	81,7	81,3	83,3	79,1	83,8	84,6	82,9
7 yaş	97,0	100,3	93,6	88,7	91,2	86,2	90,6	92,0	89,2
8 yaş	98,3	101,3	95,1	95,4	97,9	92,8	93,9	95,6	92,1
9 yaş	99,7	102,1	97,2	94,6	97,1	92,0	91,4	93,4	89,5
10 yaş	95,8	99,6	91,9	93,5	96,5	90,5	91,5	93,8	89,0
11 yaş	77,4	86,2	68,1	94,6	98,7	90,3	94,4	97,7	90,9
12 yaş	67,3	77,7	56,3	92,9	98,1	87,6	90,6	94,4	86,5
13 yaş	60,5	70,0	50,6	87,1	93,8	80,0	81,7	86,7	76,6

Kaynaklar:

1- DİE, *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 1997-98*.

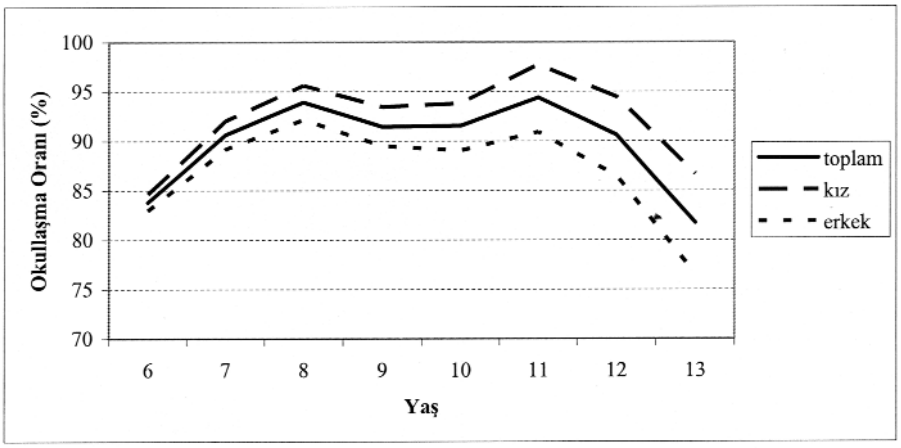
2- MEB, *Sayısal Veriler 2002-03*. <http://sgb.meb.gov.tr>.

3- MEB, *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-06*. <http://sgb.meb.gov.tr>.

4- DİE Demografi İstatistikleri Şubesi, Yayımlanmamış nüfus projeksiyonları, Mayıs 2004, (1997-99).

5- TÜİK, Demografi İstatistikleri Şubesi, Tek yaşlara göre nüfus projeksiyonları, Kasım 2006. (2000-05) <http://www.tuik.gov.tr>.

* 100,0'ın üzerine çıkılması, bu yıla ilişkin verilerde tutarsızlık olduğuna işaret etmektedir.



Şekil 5: *İlköğretimde Tek Yaşlara Göre Net Okullaşma Oranları (2005-06).*
Kaynak: Tablo 7.

Okul dışında kalan çocukların kompozisyonu:

Okul dışında kalan çocukların genel kompozisyonu hakkında bir fikir vermesi açısından, aşağıdaki dağılımdan söz edilebilir:

- Kırsal kesimde daha yüksek oranlar,
- Yaklaşık üçte ikisi kız çocuğu,
- 6-7 yaş ve 11 yaşın üzerindeki çocuklar daha fazla,
- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki çocukların okuldan yoksun kalma olasılığı daha yüksek. Bununla birlikte, Karadeniz ve Orta Anadolu'daki bazı illerde de yüksek oranlar (Tokat, Çankırı, Yozgat),
- Çalışan çocuklar (TÜİK, Temmuz 2002; okula devam etmeyen çocuklardan 341 bini -112 bini kentsel kesimde- çeşitli ekonomik faaliyet kollarında çalışmaktadır. TÜİK, Mart 2003; 12-14 yaşındaki 469 bin çocuk istihdam halinde görünüyor).
- Özürlü çocuklar (TÜİK, Temmuz 2004; 5-14 yaş grubunda 253 bin özürlü çocuk bulunmaktadır. Özel eğitim gören çocuk sayısı ise 21 bindir. Yaklaşık %8'i eğitime erişebilmiştir).
- Kentsel kesimlerin yoksul semtlerindeki çocuklar,
- Sokak çocukları (Sayısal tahmin yok),
- Göçer çocukları (Sayısal tahmin yok).

5. Sonuç ve Öneriler

Ülkemiz, zorunlu eğitim çağındaki çocuklarının temel eğitim hakkını sağlama konusunda özellikle 1990'ın başlarından bu yana kapsamlı bir atılıma girmiştir. Bu atılım sonucunda önemli bir mesafe alınmıştır. Ancak gelinen noktada, zorunlu eğitim yaş grubundaki tüm çocukların eğitime kavuşturulması hedefine henüz ulaşılamamış, kız çocukları daha fazla ihmal edilmiştir. Geriye yaklaşık %10'luk bir hedef kitle kalmıştır. Bu kitlenin (özellikle çalışan çocuklar, sokak çocukları, göçer aile çocukları, özürlü çocuklar, kentsel ve kırsal kesimdeki yoksul aile çocukları vb.) eğitime kavuşturulmasının diğer gruplardan daha güç ve maliyetinin daha yüksek olması beklenir.

Neler yapılabilir:

- *Kurumlar arası ortaklıkları geliştirmek ve güçleri birleştirmek*: Millî Eğitim Bakanlığı, çocuk ve eğitimle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili kamu kurumları (Çalışma Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, SHÇEK, GAP İdaresi, yerel yönetimler vb.), sivil toplum örgütleri ve çocuklarla ilişkili uluslar arası örgütleri (UNICEF, ILO vb.) bir araya getirme ve ortaklıkları geliştirmelidir,
- *Okul dışındaki grupları tanımlamak*: Okul dışında kalan çocukların hangi gruplardan oluştuğu ve bu grupların özellikleri, gereksinimleri, her bir gruptaki çocukların sayısı analiz edilmeli ve her bir grup için ayrı proje geliştirilmelidir. Ancak böyle bir yaklaşımla her grup için ayrı müdahale stratejileri geliştirilebilir.
- *Kampanyalar*: Halkı eğitim konusunda bilinçlendirme kampanyaları yürütme ve bu kampanyalara toplumun tüm kesimlerinin (Politikacı, sanatçı, sporcu, işveren, işçi vb.) katılımını sağlama.
- *Maliyetlerin azaltılması*: Ailelere düşen maliyetleri azaltma, doğrudan destekleri arttırma (Kıyafet, kitap-kırtasiye, beslenme, sağlık, ulaşım, yatılılık vb.)
- Okulları çocuklar için çekici hale getirme ve *"çocuk dostu okul"* anlayışını yaygınlaştırma,
- Eğitim programlarının esnekliğini ve güncel yaşamda yararlı olmasını sağlama,
- Okul öncesi eğitime ağırlık verme ve okul öncesinde en az bir yıllık eğitimi (ana sınıfını) kural haline getirme
- Ana-babalara yönelik okuma –yazma kampanyalarını sürdürme,
- Esnek okul takvim ve saatlerinin uygulanması,
- Sadece sayısal boyuta değil, öğrenme başarılarına odaklanma.

Kaynakça

AKILLIOĞLU, Tekin. (1995). **İnsan Haklarının Korunması Alanında Uluslararası Temel Belgeler.** (Genişletilmiş 3. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

AKYÜZ, Emine. (2001). "*Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı*", **Millî Eğitim**, Yaz 2001, Sı:151, ss.3-24.

BALCI, Ali ve diğerleri. (2002). **İlköğretim Okullarının Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Araştırması**. Ankara: MEB (Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Temel Eğitim Projesi) ve Ankara Üniversitesi.

BAŞARAN, İbrahim Ethem. (1974). **Türkiye'nin Zorunlu Öğrenim Sorunları ve Çözüm Yolları.** Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

BAYKUL, Yaşar ve diğerleri. (2002). **İlköğretim Okullarının Kurumsal Değerlendirilmesi Araştırması.** Ankara: MEB (Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Temel Eğitim Projesi) ve Başkent Üniversitesi.

CHOWDHURY, A. Mushtaque R., NATH, Samir R. ve CHOUDHURY, Rasheda K. (2002). "*Enrolment at Primary Level: Gender Difference Disappears in Bangladesh,*" **International Journal of Educational Development**, Vol. 22(2), ss. 191-203.

COLCLOUGH, Christopher, ROSE, Pauline ve TEMBON, Mercy. (2000). "*Gender Inequalities in Primary Schooling: The Roles of Poverty and Adverse Cultural Practice,*" **International Journal of Educational Development**, Vol. 20(1), ss. 5-27.

DPT. **Beş Yıllık Kalkınma Planları .**

ERGEN, Hüseyin. (2003). **Türkiye'de Çocukların Eğitime ve İşgücüne Katılımını Etkileyen Faktörler.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

ERGEN, Hüseyin. (2004). "*Türkiye'de Kamu Eğitim Harcamalarının Ulusal Ekonomideki Payı,*" **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Cilt 4(15), 143-154.

FUNKHOUSER, Edward. (1999). "*Cyclical Economic Conditions and School Attendance in Costa Rica,*" **Economics of Education Review**, Vol. 18(1), 31-50.

GÜLMEZ, Mesut. (1994). **İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**. Ankara: TODAİE Yayınları.

HANDA, Sudhanshu. (2002). "*Raising Primary School Enrolment in Developing Countries: The Relative Importance of Supply and Demand,*" **Journal of Development Economics,** Vol. 69(1), 103-128.

HANNUM, Emily. (2001). "*Who Goes to School? Educational Stratification by Gender, Caste, and Ethnicity in Nepal,*" **Comparative Education Review**, Vol. 45 (3), ss. 354-378.

HANNUM, Emily. (2003). "*Poverty and Basic Education in Rural China: Villages, Households, and Girls' and Boys' Enrollment,*" **Comparative Education Review**, Vol. 47(2), 141-159.

ILON, Lynn. (1998). "*The Effects of International Economic Trends on Gender Equity in Schooling,*" **International Review of Education**, Vol. 44(4), ss. 335-356.

KAVAK, Yüksel. (1997). **Dünyada ve Türkiye'de İlköğretim.** Ankara: PEGEM.

KAVAK, Yüksel.(1998). "*İlköğretimde Okullaşma Oranları ve Okul Dışında Kalan Çocuklar,*" **Eğitim Yönetimi**, Cilt: 3 (2), ss. 219-227.

MEB. (değişik yıllar). **Sayısal Veriler** (2000-01 ... 2003-04). Ankara: MEB APK Kurulu Başkanlığı.

OECD. (2004). **Education at a Glance 2004: OECD Indicators.** Paris: CERI.

PSACHAROPOULOS, George. (1997). "*Child Labor versus Educational Attainment: Some Evidence from Latin America,*" **Journal of Population Economics**, Vol. 10(4), ss. 377-386.

STROMQUIST, Nelly P. (1997). "*Gender Sensitive Educational Strategies and Their Implementation,*" **International Journal of Educational Development**, Vol. 17(2), pp. 205-214.

TANSEL, Aysıt. (2002) "*Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors,*" **Economics of Education Review**, Vol. 21(5), pp. 455-470.

THOMAS, Duncan, BEEGLE, Kathleen, FRANKENBERG, Elizabeth, SIKOKI, Bondan, STRAUSS, John ve TERUEL, Graciela. (2004). "*Education in a Crisis,*" **Journal of Development Economics,** Vol. 74(1), ss. 53-85.

TNSA-2003. (2004) **Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması-2003.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü, DPT ve Avrupa Birliği, Ankara..

TÜİK (2004). **Türkiye Özürlüler Araştırması 2002.** Ankara: DİE ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı..

TÜİK. (2002). **Çocuk İşgücü 1999.** Ankara: Temmuz 2002.

TÜİK. (2004). "*Nüfus ve Kalkınma Göstergeleri*". http://nkg.die.gov.tr/goster.asp?aile=3. 22 Mayıs 2004.

TÜİK. (2005). **2000 Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri.** Ankara: DİE Matbaası.

TÜİK. (değişik yıllar). **Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim.** (1997-98, 1998-99, 1999-00, 2000-01, 2001-02).

TÜİK. Yayımlanmamış Nüfus Projeksiyonları (Mayıs 2004 ve Kasım 2006).

UNDP. (değişik yıllar) **Human Development Report 1996, 1998, 2003, 2006.** Oxford.

UNESCO. (2000). ***Final Report,*** World Education Forum 26-28 April 2000, Dakar, Senegal.

UNESCO. (2001). **2001 Monitoring Report on Education for All.** Paris: Ekim 2001.

UNICEF. (1990). **Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması Hareket Çerçevesi.** 5-9 Mart 1990. Jomtien, Tayland. Ankara: UNICEF Türkiye Temsilciliği.

UNICEF. (2004). **Dünya Çocuklarının Durumu 2004**. UNESCO.

ZIMMERMAN, Frederick J. (2001). "*Determinants of School Enrollment and Performance in Bulgaria: The Role of Income Among the Poor and Rich,*" **Contemporary Economic Policy**, Vol. 19 (1), ss.87-98.

EK 1:
DÜZELTME FAKTÖRÜ

Tablo E : *İlköğretimde Net Okullaşma Oranı Hesaplamasında Kullanılan Düzeltme Faktörü.*

Öğretim Yılı	*Düzeltme Faktörü**		
	Toplam	*Erkek*	*Kız*
MEB	90,2	93,4	86,9
1997-98	42.502	23.362	19.140
1998-99	51.781	29.032	22.749
1999-00	51.064	28.896	22.168
2000-01	51.197	29.212	21.985
2001-02	67.819	36.917	30.902
2002-03	93.223	47.133	46.090
2003-04	74.849	40.972	33.877
2004-05	89.888	48.653	41.235
2005-06	83.759	45.756	38.003

* İlköğretim yaş grubunda olup liseye kayıtlı olan öğrenci sayıları.

EK 2:
TANIMLAR

Brüt okullaşma oranı (BOO): Yaşlarının o eğitim kademesiyle ilişkili olup olmadığına bakılmaksızın, belli bir eğitim kademesine kayıtlı öğrenci sayısının, o eğitim kademesiyle ilişkili yaş grubu nüfusuna oranıdır (UNDP, 1996:220). Bu tanım ilköğretim kademesi açısından ele alındığında, ilköğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısının (yaşları ne olursa olsun) ülkenin ilköğretim çağındaki toplam çocuk nüfusuna oranıdır.

İlköğretimde Brüt Okullaşma Oranı = [(İlköğretime Kayıtlı Toplam Öğrenci Sayısı) / (6-13 Yaş Grubu)] x 100

Net okullaşma oranı (NOO): Belli bir eğitim kademesine kayıtlı öğrencilerden, o eğitim kademesiyle ilişkili yaş grubu içinde bulunanların, yine o eğitim kademesiyle ilişkili yaş grubu nüfusuna oranıdır (UNDP, 1996:220). İlköğretim açısından ele alındığında, ilköğretim çağındaki çocuklardan (6-13 yaş nüfusu) ilköğretim kurumlarına kayıtlı olanların (6-13 yaş öğrenci) yüzdesidir.

İlköğretimde Net Okullaşma Oranı = (6-13 Yaş Grubu Öğrenci Sayısı) / [(6-13 Yaş Grubu Nüfusu) - (Düzeltme Faktörü)] x 100

İlköğretimde Okul Dışı Kalan Çocuk Sayısı: İlköğretim kademesinin tanımlı çağında olup okula kayıtlı olmayan çocukların sayısı.

Okul Dışı Kalan Çocuklar Sayısı = [(6-13 Yaş Grubu Nüfusu) - (Düzeltme Faktörü)] - (6-13 Yaş Grubu Kayıtlı Öğrenci Sayısı)

Düzeltme Faktörü: İlköğretim yaş grubundaki (6-13 yaş) çocuklardan liseye kayıtlı olanlar.

Eğitimde Cinsiyet Farklılığı İndeksi (ECFİ): Kız çocuklarına ilişkin BOO'nun erkek çocuklara ilişkin BOO'ya oranıdır. İndeksin yükselmesi, kız ve erkekler arasındaki açığın azalmasına işaret eder.
ECFİ = (Kız BOO / Erkek BOO) x 100

PRIMARY SCHOOL ENROLMENT AND OUT-OF-SCHOOL CHILDREN IN TURKEY*

Yüksel KAVAK**
Hüseyin ERGEN***

Abstract

The purpose of this study is to bring light to primary enrolment rates and trends of the compulsory-school-age-children and the numbers of out-of-school children; and depending on these evidence to make an assessment about the extent that children enjoy their education right. It is concluded that, so far the goal of universalization of compulsory education has not been attained yet; and the results show that l girls have been more ignored. Recommendations have been generated for inclusion of the remaining target group, coinciding roughly 10% (especially children at labour, street children, migrants, handicapped children, deprived children in both rural and urban areas), which is expected to be more difficult and costly.

Key Words: Primary education, compulsory education, net enrolment ratio, gross enrolment ratio, out-of-school children, gender gap in primary education

* This article is an updated version of the paper presented in Symposium "New Horizons in Education II: Education Right and Out-of-School Children" held in December 3-4, 2004 in Ankara. The data related to population projections has been updated by TURKSTAT; and new enrolment data has been available from MONE; hence enrolment rates that took place in the paper from 2000 henceforth were changed in this article.

** Prof. Dr.; Hacettepe University Faculty of Education
*** Assist. Prof.; Mersin University Faculty of Education

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ

Hasan Basri MEMDUHOĞLU*

Özet

Etik kavramı, toplumda yaşanan karmaşa ve aşırı yozlaşma karşısında çıkış yolu olarak görülen değerlere olan özlemi ön plana çıkarmaktadır. Etik, herkes için ve her alanda gereklidir. Yanıltmanın çok arttığı bilimsel araştırma ve yayın bu alanlardan biridir. Bilim insanına ve onun ürettiği bilimsel bilgiye duyulan güvene zarar veren bilimsel yanıltmaların önüne geçmek için araştırma ve yayın konularında uyulması gereken etik kuralların saptanması hayati önem taşır. Literatür tarama yöntemiyle yapılan bu betimsel çalışmada araştırma ve yayın etiğine aykırı davranışlar ve bu davranışların önlenmesi tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Etik, yayın etiği, etik kod

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda toplumsal sorunlar giderek artmakta ve daha karmaşık bir hal almaktadır. Her alanda yaşanan bireysel-toplumsal yozlaşma, insanları yeni arayışlara itmekte, çeşitli çözüm çabalarını gündeme getirmektedir. Bu arayışların sonucu olarak ortaya çıkan etik kavramı, özellikle son yıllarda ülkemizde sıkça kullanılan bir kavramdır. Bu kavram insanların bireysel ve toplumsal değerlerinin geliştirilmesine ve ilişkilerin belli ilkelere bağlanmasına vurgu yapar.

Etik, yanlış ve doğru konusudur (Wallen & Frankel, 1994). Başka bir deyişle yanlış ve doğru davranış ilkeleridir (Hornby, Gatenby & Vakefield, 1958'den akt. Balcı, 2001). Etik, literatürde bazen etik kodları (codes of ethics) olarak yer almaktadır (Kurt, 1996'dan akt. Balcı, 2001). Pür etikten farklı olarak meslek etiği, uyulması gereken etik ilkeler/etik kodlar belirler. Bu etik ilkelerin ihlali, beraberinde davranışın ağırlık derecesine göre değişen yaptırımlar getirir.

Toplumsal yozlaşmanın sonucu olarak etik sorunların yaşandığı alanlardan biri de bilimdir. Özellikle bilimin üretildiği üniversitelerde, akademik düzeyde yapılan bilimsel araştırma ve yayınlarda gerçeğe uymayan yanıltmalar (scientific misconduct) giderek daha çok gündeme gelmektedir. Bunlar, bilimsel bilgiye ve bilim insanına duyulan güvene zarar vermektedir. Bu yanıltmaların önüne geçmek için bilimsel bilginin üretilmesi ve yayınlanması sürecinin her aşamasını etik açıdan değerlendirecek ölçütlerin saptanması ve bilimsel araştırma ve yayın yapanların saptanan bu kurallara uymalarının sağlanması önemlidir.

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Etik ve Ahlak

Etik ve ahlak kavramları çoğunlukla karıştırılan, birbirlerinin yerine kullanılan farklı kavramlardır. Ahlak, toplumsal değerler ve normlar ile ilgili (iyi-kötü, güzel-çirkin vb.) kurallar ortaya koyar ve pek sorgulanmaz. Ahlak görelidir; toplumdan topluma değişebildiği gibi aynı toplum içindeki farklı grupların benimsediği ahlak kuralları arasında bile farklılıklar olabilir (Aydın, 2001, 3). Ahlak, geniş tabanlı ve nasıl davranılması gerektiğine ilişkin yazılı olmayan standartları içerir.

Ahlak kurallarından daha özel ve felsefi olan etik; ahlaki davranış, eylem ve yargıları ilgilendiren sistematik bir çalışma alanıdır. Bir bilgisel alan/felsefe alanı olarak ahlakı sorgular. Ahlakın yaptırımı, itici gücü insanın vicdanıdır (Aydın, 2001, 3-5; Kuçuradi, 2003, 7) ve ahlaki olmayan davranışlara daha çok ayıplama benzeri tepkiler gösterilir. Oysa etik açısından durum biraz daha farklıdır. Pür etik, bir felsefe alanı olarak sadece sorgulama yaparken; uygulamalı etik (meslek etiği), uyulması gereken etik ilkeler/etik kodlar (norm) belirler. Bunlar, kişilerin sahip oldukları dünya görüşlerinden, kültürlerinden, ideolojilerinden ve dinlerinden bağımsız olarak uygulanmaları beklenen normlardır (Kuçuradi, 2003, 7). Farklı alanlarla, mesleklerle ilgili benimsenen bu etik ilkelerin ihlali, beraberinde davranışın ağırlık derecesine göre değişen yaptırımlar getirir. Bilimsel araştırma ve yayın bu alanlardan biridir.

Bilimsel Araştırma

Araştırma, araştırmacının çeşitli bilgilere ulaşmak için yaptığı eylemlerden oluşan bir süreçtir. Amaç, doğru bilgiye ulaşmadır. Hepimiz yaşamımızın çeşitli dönemlerinde bilerek ya da farkında olmadan araştırmalar yapar, doğru bilgiye çeşitli yöntemlerle ulaşmaya çalışırız.

Bilimsel araştırma; problemlere güvenilir çözümler bulmak amacı ile planlı ve sistemli olarak, verilerin toplanması, çözümlenmesi (analizi), yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Mouly, 1963; Best, 1959'dan akt. Karasar, 1994, 22). Araştırma yaparken ve sonuçları yayınlarken dürüst davranmak çok önemlidir.

Amerikan Bilimsel İlerleme Derneği'nin (American Association for the Advancement of Science) yaptığı araştırmalar, bilimsel dernek, kurum-kuruluş ve toplulukların, kendi üyeleri arasında etik ilkelere uyulması yönündeki tüm gayretlerine rağmen, bunun henüz istenilen düzeyde sağlanamadığını ortaya koymaktadır (Iverson, Frankel & Siang, 2003). Özellikle üniversiteler, bilimsel araştırmaların yapıldığı, bilimin üretildiği kurumlardır. Üniversitelerde bilimsel bilgi elde etmeye dönük araştırmalarda gerçeğe uymayan yanıltmalar önemli sorun alanlarından birini oluşturmaktadır. Bu yanıltmaların önüne geçmek için araştırma ve yayın konularında uyulması gereken etik kuralların saptanması hayati önem taşımaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bilim, araştırma, yayın ve akademik alandaki etik ilkeler, üzerinde önemle durulması gereken konular arasındadır. Bilim geçerli ve güvenilir bilgiler üretmeye çalışır. Bilimsel bilgiye ulaşmanın yolu ise bilimsel araştırmalardır. Bilimsel araştırmalarda geçerli ve güvenilir bilgiye ulaşmak için de, araştırmaların düzenlenmesi, uygulanması ve sonuçlarının yayınlanması sırasında uyulması gereken etik kurallar bulunmaktadır (Aydın, 2001, 110)

Araştırma ve yayın etiğinin en temel sorunu dürüstlüktür. Dürüstlüğün içinde araştırmada çıkan sonuçların bilim çevrelerinde ilgi çekmesi, çarpıcı olması, kişiye ün ya da maddi kazanç sağlaması gibi bilim dışı amaçlarla saptırılmaması gibi temel beklentiler yer alır. Ayrıca araştırmanın tasarlanması ve kurgulanması aşamasının, bilimsel aşamalara uygun olarak gerçekleştirilmesi, ulaşılan sonuçların çarpıtılmadan bildirilmesi araştırma etiği açısından önemli ilkelerdir.

Bilimsel kurum-kuruluşlar (üniversite, TÜBİTAK, TÜBA) ve bilimsel topluluk, dernek gibi oluşumların kendi üyeleri arasında etik duyarlılığın yerleşmesi için bazı etik kodlar geliştirmeleri ve üyelerinin çalışmalarını bu ölçütlere göre izlemeleri önemlidir (Iverson, Frankel & Siang, 2003).

Bilimsel bilginin üretilmesi sürecinin her aşamasını etik açıdan değerlendirecek bazı ölçütler şöyle sıralanabilir (Arda, 1996'dan akt: Pehlivan, 2001, 4; Örs, 1994, 61-62):

a) Araştırmanın başlangıcında;

- Bu araştırmanın yapılabilirliği hangi düzeydedir? Önceliği ve yapacağı katkı nedir?
- Araştırmacıların kuramsal ve uygulama düzeyinde bilgi ve becerileri yeterli midir?
- Umulmadık sonuçların çıkması durumunda bunların belirtilmesi, araştırmanın bırakılması göze alınabilecek midir?

b) Araştırma yürütülürken;

- Denekler araştırma konusunda bilgilendirilmiş, olası tehlikeler konusunda aydınlatılmış mıdır?
- Deneklerin uğrayabilecekleri zarar belirgin mi?
- Kontrol grubu uygun yöntemlerle oluşturulmuş mudur?
- Verilerin elde edilmesinde ve kaydedilmesinde dürüst davranılmış mıdır?

c) Araştırmanın sonuçlanmasında;

- Araştırma bilimsel ortama sunulmadan kamuoyuna sunulabilir mi?
- Araştırmanın dayandığı literatür sunulmuş mudur?
- Araştırmanın yöntemi ayrıntılı belirtilmiş midir?
- Araştırmaya katkıda bulunanlar belirtilmiş midir?
- Başkalarının araştırma verileri, düşünceleri ya da eserleri izinsiz veya habersiz kullanılmış mıdır? Bu saptandığında ne yapılacaktır? Kurumların bu durumda saptanmış politikaları var mıdır?

Bu ölçütler etik düşünme ve etik gözle bakmayı sağlar ki, bu da bilimsel araştırmanın ayrılmaz ve onu nitelikli kılan parçasıdır.

Etiğe Aykırı Davranışlar

Bilimsel araştırma ve yayınlar konusunda uzman kişi, grup ya da kurumlarca çeşitli etik dışı davranış tanımlamaları ve buna ilişkin farklı etik dışı davranış sınıflandırmaları yapılmıştır. Bu farklı sınıflandırmalardan bazıları şöyledir:

Batuhan (1994) ve Arda (2004) bilimsel bilgi üretimi sürecinde dürüstlüğün göz ardı edilmesi sonucu ortaya çıkan aldatmacaları iki gruba ayırmaktadır:

a) Şarlatanlık: Yerleşik bilimsel yöntemlerin gözardı edilerek ve sistemli bir araştırma çabası gösterilmeksizin insanların yanıltılmasıdır. Şarlatanlar kendilerini birer "deha" olarak görür, megalomani belirtiler gösterir ve neredeyse bir saplantı halinde sadece bir tek konuyu işlerler. Genel toplum düzeyinde bilime duyulan güvenin korunarak sürdürülebilmesi için bu gibi kimselerin teşhir edilmesi önemlidir.

b) Sahtekarlık: Bilimsel yöntemlere ve etik kurallara uyulmadığı halde uyuyormuş gibi gösterilip, öteki bilim çalışanlarının aldatılmasıdır. Bu tür etik dışı örnekler araştırma ya da yayın aşamasında ortaya çıkmaktadır. Hiç yapılmamış bir araştırmayı yapılmış gibi göstermek, deney verilerini maniple etmek (ortalamadan sapmış olanlarla oynamak, sadece hipotezi destekleyen verileri bildirmek vs.) araştırma aşamasında yapılan aldatmacalardandır.

Kansu ve Ruacan (2000) etiğe aykırı davranışları iki grupta ele almışlardır:

a) Disiplinsiz Araştırma (Sloppy Research): Bilimsel araştırma ve yayın konusunda etiğe aykırı davranışlarla ilgili en önemli sorunlardan birisi araştırmanın değerini veya güvenirliğini azaltan veya ortadan kaldıran bilimsel yanıltmadır. Ancak bunu araştırmalarda bilmeden yapılan hatalarla ya da yetersiz araştırma eğitimi ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan disiplinsiz ve düzensiz araştırma (sloppy research) ile karıştırmamak gerekir.

İnsan olan yerde hata olabilir ve insan hatasından kaynaklanan yanlışlar bilimsel araştırmalarda da bulunabilir. Sorumluluk duygusu yüksek, dürüst bir bilim insanı bile hata yapabilir. Düzensiz çalışanlar bu hataları daha çok yapar. Düzensiz ve disiplinsiz araştırma, araştırmacının planlama, uygun yöntem seçme ve uygulama, sonuçları analiz etme ve yorumlama konularındaki eğitim ve bilgi eksikliğinden kaynaklanır. Araştırmacı kötü niyetli olmamasına karşın yanlışlarının "farkında değildir" ve yanlışlarını bilmemesi sonucunda güvenilir olmayan sonuçlar üretmektedir (Kansu ve Ruacan, 2000).

Araştırmalarda bilmeden hata yapmak, ihmal ya da düzensiz çalışma sonucu yanlış yapmak, bu hata ve yanlışlar daha sonra düzeltilse bile bilime ve bilim insanına zarar verir. En azından hata ve yanlışların düzeltilmesi için emek ve zaman yitirilmiş olur (Tüba, 2002, 35-41).

Düzensiz ve disiplinsiz çalışan araştırmacıları ağır şekilde cezalandırmak doğru bir yaklaşım olmayacağı gibi bunları görmezden gelmek veya hoşgörü ile karşılamak da doğru olmaz. Bunun yerine onları uyararak kendilerine araştırma eğitimi vermek, araştırma disiplini öğretmek, yaptıkları araştırmaları yakından izlemek ve böylelikle onları kazanma yoluna gitmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu tür bir hata saptandığında hem hatayı yapan tarafından kabul edilmeli, hem de makalenin basıldığı dergide bir düzeltme yayımlanmalıdır. Araştırmacı hatayı kabullenme işlemini ne denli çabuk ve açık olarak yaparsa, saygınlığını o ölçüde korumuş olur. Bu özel-

likteki bilimsel yanıltmalar iyi ve disiplinli bir araştırma eğitimi sonucu düzeltilebilir (Department of Health and Human Services, 1991'den akt: Kansu ve Ruacan, 2000).

b) Bilimsel Yanıltma veya Yalancılık (Scientific Fraud): Bilimsel yanıltma, saptırma veya yalancılık (fraud) ise araştırmacının bilinçli olarak, çeşitli amaçlarla çalışmanın yöntem veya sonuçlarını *"kötü niyetle"* saptırması ve değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel yalancılığın hiçbir mazereti yoktur. Bilimsel yalancılık kesinleşirse bunu yapan cezalandırılmalıdır.

Bilimsel yanıltma 3 alt grupta ele alınabilir (Kansu ve Ruacan 2000):

1. Bilimsel korsanlık (piracy): Başka araştırıcıların verilerini (yazı, şekil, grafik, v.b.) izinsiz olarak almaktır

2. Bilimsel aşırma (plagiarism): İntihal adı da verilen aşırmanın işlenebilecek en büyük akademik suçlardan birisi olduğu kabul edilmektedir. Aşırma (intihal), birisinin başka bir kişinin çalışmasını kendi çalışması olarak öne sürmesi veya sunmasına dayanan akademik bir yanlış ya da ayıptır (Gordon, Simmons & Wynn, 1999'dan akt: Köklü 2002). New Webstre's Encyclopedic Dictionary of Language'de (1997) verilen tanıma göre aşırma, bir başka yazarın dilinin ve düşüncelerinin yetkisiz kullanımı ve onların kendisine aitmiş gibi sunulması demektir (Köklü,2002).

3. Uydurma, Yalan Yazma veya Yoktan Var Etme: Verilerin saptırılması ya da varolmayan bilgilerin/verilerin yoktan var edilmesi, varmış gibi gösterilmesi demektir (Kansu ve Ruacan 2000).

Bilimsel araştırma ve yayın etiğine önem veren TÜBA (Türkiye Bilimler Akademisi), etik dışı davranışları üç grupta toplar (Tüba, 2002, 35-37):

a) Dürüstçe çalışırken yapılabilen yanlışlar,

b) Disiplinsiz çalışma sonucu ortaya çıkması kaçınılmaz olan yanlışlar,

c) Aldatmaca ya da dolandırıcılık (scientific deception): Doğrudan ve istemli olarak yalan söyleme, aldatma ve kasıtlı yanıltma.

Bilimsel araştırma ve yayın etiğine önem veren bir diğer kurum olan TÜBİTAK'ın Etik Kurulu Yönetmeliğinde ise etik dışı davranışlar şöyle sıralanır (http://www.tubitak.gov.tr/ baskanlik/etikt. 15. 12 2004):

a) Uydurma (Fabrication): Araştırmada bulunmayan verileri üretmek, bunları rapor etmek veya yayımlamak.

b) Çarpıtma (Falsification): Değişik sonuç verebilecek şekilde araştırma materyalleri, cihazlar, işlemler ve araştırma kayıtlarında değişiklik yapmak veya sonuçları değiştirmek.

c) Aşırma (Plagiarism): Başkalarının fikirlerini, metotlarını, verilerini, yazılarını ve şekillerini sahiplerine atıf yapmadan kullanmak.

d) Duplikasyon (Duplication): Aynı araştırma sonuçlarını birden fazla dergiye yayım için göndermek veya yayımlamak.

e) Dilimleme (Least Publishable Units): Bir araştırmanın sonuçlarını, araştırmanın bütünlüğünü bozacak şekilde ve uygun olmayan biçimde parçalara ayırarak çok sayıda yayın yapmak.

f) Desteklenerek yürütülen araştırmaların sonuçlarını içeren sunum ve yayınlarda *destek veren kurum veya kuruluş desteğini belirtmemek.*

g) Araştırma ve makalede ortak araştırıcı ve yazarların yazılı görüş birliği olmadan, araştırmada ve *makalede aktif katkısı bulunanların isimlerini çıkartmak* veya yazarlıkla bağdaşamayacak katkı nedeniyle *yeni yazar(lar) eklemek* veya yazar sıralamasını değiştirmek.

h) Kaynakları yanlı olarak seçmek.

I) Araştırma ve yayın etiği ilkeleriyle bağdaşmayan *diğer davranışlarda* bulunmak.

Görüldüğü gibi bilimsel araştırma ve yayınlarda yapılan etik dışı davranışlarla ilgili farklı kişi, grup ve kurumlarca farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu farklı sınıflandırmalardaki ortak noktalar dikkate alınarak yeni bir sınıflandırma yapılabilir. Buna göre etik dışı davranışlar üç ana kategoride ele alınabilir:

a) Hatalar: Dürüstçe çalışırken bilmeden yapılabilir. Ortaya çıkartıldığında kabul edilmeli ve vakit geçirmeden düzeltilmelidir. Ayrıca makalenin yayınlandığı dergide düzeltme yazısı yazılmalıdır.

b) Yanlışlar: Düzensiz, disiplinsiz çalışma sonucu yapılır. Kasıt yoktur ancak ihmal ve tedbirsizlik söz konusudur. Bu yanlışlar hoş görülmez, ancak bu durum alışkanlık haline getirilmemişse ağır yaptırım da uygulanmaz. Bunu yapanlar izlenmeli ve düzenli araştırma ve yayın eğitimi verilmelidir.

C) Yanıltma-aldatma: Bu davranışlar bilerek ve kasıtlı olarak yapılır. Bu gruptakiler bilimsel araştırma ve yayınlarda yapılan en ciddi etik dışı davranışlardır. Bunları yapanlar davranışın ağırlık derecesine göre cezalandırılmalıdır. Bu gruptaki davranışlar dört alt grupta ele alınabilir:

1.Yinelenen yayın (Duplikasyon): Aynı bilimsel araştırmanın birden çok dergiye yollanarak yayımlanmasıdır. Mizahi bir terimle salam dilimleme de (salami slicing) denir. Makale iki ayrı dergide yayımlanabileceği gibi gereksiz yere bölünerek ve birazcık değiştirilerek birden çok dergide yayınlatılabilir. Özellikle dergi editörleri sık görülen bu durumun önüne geçmek için makalenin başka yerde yayımlanmayacağına ilişkin yazılı taahhüt isteyebilirler (Tüba, 2002, 38).

2.Uydurma (Fabrication): Masa başı araştırma (desk research) ya da kuru laboratuarcılık (dry labbing) da denilen bu türde araştırmacı, hiç araştırma yapmadığı halde yalan-yanlış verilerle çok uygun yöntemler kullanmış gibi sözde bir bilimsel makale yazar. Yani hayal gücüne sahip kişiler, çalışma yapmadan sonuçlar uydurarak varolmayan veri ve bilgileri varmış gibi gösterir. Böylesi makalelerin, etkileme ve ağırlık katsayısı (impact factor) ve makale reddetme oranı yüksek olan ciddi bilimsel dergilerde yayımlanma oranı düşüktür (Tüba, 2002, 39).

3.Sahtecilik-Çarpıtma: Bilimsel verilerin bilerek saptırılması, değiştirilmesidir. Burada ya doğrudan deney verileri üzerinde bazı istatistiksel manipülasyonlar yapılır, ya da elde edilen verilerin en uygun olanları alınıp uygun olmayanları atılır ve böylelikle etik dışı bir yoldan bilimsel varsayımlar, tezler güçlendirilmeye çalışılır. Bunların ortaya çıkarılması daha zordur. Bu yüzden ciddi dergiler yöntem kısmına özel bir önem vererek, verilerin ve kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerin çok ayrıntılı şekilde yazılmasını isterler.

4.Aşırma (Plagiarism): İntihal, yağmacılık, korsanlık, haksız kullanma, kendi adına geçirme de denilen bu yöntem, başkalarına ait olan fikirlerin, yazıların ve araştırma verilerinin izinsiz ve kaynak gösterilmeden olduğu gibi kendi araştırma verileriymiş gibi yayımlanmasıdır (Goodyear, Crego & Johnston, 1992, 208; Holaday & Yost, 1993, 560; Iammarino, O'Rourke, Pigg & Weinberg, 1989, 102-104). Başka bir tanıma göre, bir başkasının dilinin ve düşüncelerinin yetkisiz kullanımı ve onların kendisine aitmiş gibi sunulmasıdır (New Webstre's Encyclopedic Dictionary of Language, 1997'den akt: Köklü, 2002,). Başkalarının fikir, yöntem, veri ve yazılarının atıf yapılmadan izinsiz kullanılması, kopyalanması olan bu davranış kimi zaman görüş bildirmek üzere kendisine bilimsel makale gönderilen hakemin makaledeki yeni yöntem veya bilgiyi kaynak bildirmeden kullanması, kendi adına geçirmesi (haksız mal edinme) şeklinde de gösterilebilmektedir. Aşırma; çalma veya yağmalamadır ve araştırma-yayın ile ilgili işlenebilecek en büyük suçlardan biri kabul edilir (Gordon, Simmon & Wynn, 1999'dan akt. Köklü, 2002; American Psychological Association, 1992, 1507-1509; Fine & Kurdek, 1993, 1443; Goodyear, Crego & Johnston, 1992, 208; Holaday & Yost, 1993, 560; Iammarino, O'Rourke, Pigg & Weinberg, 1989, 102-104; Jones, 1999, 101-104).

Bilimsel araştırma ve yayınlarda önemli bir konu da *yazarlık hak ve sorumluluğu*dur. Her yazar çalışmanın tamamını bilmek ve hepsinden sorumlu olmak zorundadır. Çalışmanın tasarımı, analizi, verilerin yorumlanması gibi tüm aşamalar konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Araştırma ve yayınlarda yanlışlıkla ya da kasten yapılan hatalardan tüm ortak yazarlar sorumludur. *"Arkadaş yazdı, ben bilmiyorum, farketmemişim"* gibi mazeretler kabul edilemez. Ayrıca hakkı olduğu halde adı konmayan ya da hakkı olmadığı halde adı yayına konanlar (bölüm başkanı, hoca, mali destek sağlayan ya da parayı bulanlar gibi) uygun olmayan yazarlardır (Ruacan, 2002).

Bilimsel Araştırma ve Yayınlarda Yanıltmanın Nedenleri

Bilimsel araştırma ve yayınlarda yapılan yanıltmanın nedenleri şöyle sıralanabilir (Balcı, 2001; Ruacan 2002; Tüba, 2002, 40-41):

1. Yetersiz araştırma eğitimi: Akademik aşamaların başlangıcında bilimsel araştırma eğitimi ve disiplininin verilmemesi, bilimsel araştırma etiğinin öğretilmemesi nedenlerin başında gelir.

2. Hızlı yükselme hırsı ve tanınma arzusu: İnsan doğasının parçası olan bu duygular aşırı hırs derecesine vardığında bilimsel etiğin çiğnenmesi olasılığı artabilir. Toplumda ve bilim çevrelerinde yüksek yer edinme, üne kavuşma ve onu koruma duyguları insanları etik dışı davranışlara itebilir. Bu tür davranışlar özellikle bilim kültürünün ve araştırma etiği normlarının yeterince yerleşmediği, ahlak değerlerinin aşınmaya yüz tuttuğu toplum ve ortamlarda ve kişilik bozukluklarının hazırladığı zeminlerde daha çok gelişme olanağı bulur

3. Üstlerin baskısı veya fazla yayın/prestij duygusu: Bazı bilim insanlarının üzerlerinde hissettikleri baskılar kendilerini bilimsel araştırmalarda aceleci olmaya zorlayabilir; çok sayıda yayın yapma güdüsü çalışma niteliğini standardın altına düşürerek bilimsel başarıyı azaltabilir. Fazla yayın yapılması ile bilimde saygınlığın artacağı yanılgısının yanısıra akademik yükselmelerde kimi zaman niteliğin gözardı edilerek yayın sayısının dikkate alınması nedeniyle araştırmacılar araştırma sonuçlarını yapay bir şekilde bölerek birkaç yayın yapmaya çalışabilir ve dilimleme (salami slicing) yoluna gidebilirler veya araştırma sonuçlarını iki ayrı yerde yayımlayabilirler.

4. Maddi-manevi kazanç hırsı: Parasal destek alan kişi ya da kurumlar bu destekle hızla yayın yapmaya zorlanabilir. Elde edilen burs, proje veya sanayi desteğini yitirmemek için de etik dışı davranışlar sergilenebilir.

Bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun yürütülen ve yayımlanan araştırmalar, bu ilkelere uyulmadan yapılan araştırmalara nazaran daha çok zaman alır, daha pahalıdır ve kimi zaman ödülü de çok çekici olmayabilir (Balcı, 2001).

Aslında bilimsel araştırma ve yayınlarda görülen etik dışı davranışların temelinde içselleştirilmiş güçlü bir ahlak duygusu ve sorumluluk bilincinin zayıflığı yatar. Bu, yaşamın her alanında böyledir. O halde bu yanıltmaların önüne geçilmesi için dışardan gerekli önlemlerin alınması ve müdahalelerin yapılması şarttır (McNamee, 2001).

Bilimsel Araştırma ve Yayınlara İlişkin Etik İlkeler, Etik Dışı Yayınların Önlenmesine Yönelik Önlemler ve Uygulanabilecek Yaptırımlar

Bilimsel araştırma ve yayınlarda, araştırmacıların, yöneticilerin, hocaların ve dergi editörlerinin aşağıda emir cümlesi olarak sıralanan *etik ilkeleri* göz önünde bulundurması ve bu ilkelere uyması, bu konudaki etik dışı davranışların önlenmesi açısından önemlidir (Ruacan, 2002):

- Meslektaşına ve onun emeğine saygı göster,
- Verilere saygı göster (verileri saklama, çarpıtma, kurgusal çalışma yapma),
- Gizlilik ilkelerine uy (bu ilke özellikle psikoloji ile ilgili yapılan araştırma ve yayınlarda çok önemlidir),
- İki kez yayınlama (çifte yayın yapma),
- Etik işyeri ortamı hazırla (örgütte baskı ortamını kaldır, fazla yayına zorlama...vs),
- Diğerlerinin zamanını harcama (dilimlemede okuyucu birkaç makaleye bakmak zorunda kalır),
- Çıkar çatışmasına dikkat et (firma ile sonuç arasındaki ilişkiye dikkat et, yönlendirmelere itibar etme),
- Görmezlikten gelme günahını işleme (neme lazım deme, gerekli yerlere bildir).

Etik dışı yayınların önlenmesine ilişkin olarak alınabilecek önlemlerin ve uygulanabilecek yaptırımların bazıları şunlardır:

a) Yayımdan önce alınabilecek önlemler

√ Şüphesiz en etkili önlem, etik dışı davranışlar sergilenmeden önce bunları önlemek için insanları eğitmektir. Platon'un diyaloglarındaki Sokrates'in "hiç kimse isteyerek kötü olmaz" kabulüne dayanarak ve erdemin bilgisine olan ihtiyacın ısrarla vurgulanmasına yönelik olarak (Kuçuradi, 2003, 9), başta akademisyenliğe yeni adım atan araştırma görevlileri olmak üzere tüm öğretim elemanlarına, mesleklerini etik değerleri koruyarak yürütmeleri için çeşitli periyotlarla araştırma ve yayın etiği (meslek etiği) konularında bilgilendirmeye, duyarlılık geliştirmeye yönelik eğitim programları sunulmalıdır. Araştırmacı mesleki yetişmesi esnasında ve bu eğitimler sayesinde etik davranışı içselleştirir.

√ Üniversiteler, TÜBİTAK, TÜBA gibi bilimsel kurum, topluluk, dernek ve oluşumlar, kendi üyeleri arasında etik duyarlılığın yerleşmesi için etik kodlar geliştirmelidirler. Geliştirilen bu kodlara uyulması için üyelerinin çalışmalarını sürekli izlemeli, bunlara aykırı davranışlar saptandığında da gerekli yaptırımları uygulamalıdırlar. Yapılan araştırmalar, bu izleme ve değerlendirmelerin, üyelerin dürüst gayretlerinin ve etik kurallara uyma düşünce ve uygulamalarının yükseltilmesi için olduğu kadar, kurum üyeleri arasında araştırma bütünlüğünün sağlanmasına da yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Iverson, Frankel & Siang, 2003).

Ruacan (2002)'a göre etik dışı yayınların azaltılması için şu temel önlemler alınabilir:

√ Özellikle üstlerin-kurumların yayın için araştırmacı üzerindeki gereksiz baskısı azaltılmalı,

√ Yayında nitelik aranmalı, bunun için dergi editör ve hakemleri gerekli duyarlılığı göstermelidir,

√ Araştırmalarda maddi destek sağlayan kişi ve kurumlar açıkça belirtilmelidir.

b) Yayımdan sonra uygulanabilecek yaptırımlar

Etik dışı yayın saptandıktan sonra yayının yayımlandığı / yayımlanmak istendiği dergiye ve diğer ilgili kurumlara düşen birtakım görevler vardır. Bu tür yayınlara gerekli müdahale ve yaptırımlar uygulanmalıdır:

√ Yayın etiği ihlali tespit edilen yayımlanmış makale geri çekilmeli ve bu husus dergide gerekçesi ile birlikte yayımlanmalıdır.

√ Yayın etiğine aykırı davranışta bulunanların dergi ve kitaplardaki eski yayınları gerekli görülürse incelemeye alınmalı ve belli bir süre yayın ambargosu uygulanmalıdır.

√ Yayın etiği ihlali tespit edilen yazarlar ve ihlalin niteliği yazarların kurum ve kuruluşlarına, üyesi oldukları derneklere ve (ihlali duyurmak amacıyla) alandaki ilgili diğer dergilere yazılı olarak bildirilmelidir.

√ Etik ihlali saptanan projeler, yürütücü / destekleyici kurumlarca iptal edilmeli ve bu durum araştırıcıların görevli ve ilgili oldukları kurum ve kuruluşlara ve üyesi oldukları uzmanlık ve meslek derneklerine bildirilmelidir.

√ Etik ihlali dolayısıyla projeleri iptal edilenlere ihlalin ağırlık derecesine göre belli bir süre ilgili kurum tarafından herhangi bir görev veya destek verilmemelidir.

√Dünyadaki çoğu üniversite ve kuruluşta olduğu gibi ülkemizde de araştırma ve yayın inceleme komiteleri kurularak tüm araştırma süreci ve yayın bu komitelerce incelenerek bunlara birer etik sertifikası verilebilir (Balcı, 2001)

Sonuç

Hızla değişen dünyamızda önemli ahlakî sorunların ortaya çıktığına tanık oluyoruz. Akademisyenler, hekimler, hukukçular, öğretmenler ve diğer sektörlerdeki tüm çalışanlar her gün etik sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Her alanda artan toplumsal yozlaşma ortamında, dürüstlük ve doğruluk artık özlem duyulan değerler olmuşlardır.

Etik sorunların yaşandığı alanlardan biri de bilimsel araştırma ve yayınlardır. Dürüstlük neden ve ne kadar önemliyse, bilimde de etik o kadar önemlidir. Temelin sağlam olması, daha sonraki yapının sağlam olmasını sağlar.

Bilim insanına ve onun ürettiği bilimsel bilgiye duyulan güvene zarar veren bilimsel yanıltmaların önüne geçmek ve geçerli-güvenilir bilgiye ulaşmak için araştırma ve yayın konularında uyulması gereken etik kuralların saptanması, araştırmaların düzenlenmesi, uygulanması ve sonuçlarının yayınlanması sırasında bu ilkelere uyulması önemlidir. Bunun için başta üniversiteler olmak üzere tüm bilimsel kurum ve topluluklar, kendi çalışanları-üyeleri arasında etik duyarlılığın yerleşmesi için bazı etik kodlar geliştirmeli ve üyelerinin çalışmalarını bu ölçütlere göre izlemelidir

Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkelere uyulması, hem elde edilecek bilimsel bilginin daha geçerli ve güvenilir olmasını hem de araştırmacıya, onun kurumuna duyulan güvenin artmasını ve toplum ile bilim arasındaki güven ve iyi ilişkilerin gelişmesini sağlayacaktır. Ancak bu önlemlerin ve yaptırımların yanısıra, etik olamayan davranışlara karşı araştırmacının en güçlü silahı, onun kişisel moral kodudur, yani bağlı olduğu etiğidir.

Bilim insanı, doğrunun aranmasına dayalı bir yaşam biçimi seçmiş ve ahlak-etik bağlamında çok özel sorumluluklar üstlenmiştir. Bu sorumluluk bilinciyle kendisinin ve temsilcisi olduğu bilim topluluğunun toplum nezdindeki saygınlığına gölge düşürecek davranışlardan kaçınmalıdır.

Unutulmamalıdır ki *en büyük zenginlik temiz bir vicdandır.*

Kaynakça

American Psychological Association. (1992) *Ethical principles of psychologists and code of conduct.* **American Psychologist**, 47, 1597-1611. Washington, D.C.

Arda, B. (2004). Bilim etiği. **Türk Farmakoloji Derneği Bülteni.** S:79, Ocak-Mart http://www.tfd.org.tr/79_2004_1.pdf

Aydın, İ. P. (2001). **Yönetsel, Mesleki Ve Örgütsel Etik.** Ankara: Pegem-A Yayıncılık

Balcı, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler.** Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Batuhan, H. (1994). Bilim ve Şarlatanlık. İstanbul: YKY, İkinci basım

Fine, M. A., & Kurdek, L. A. (1993). *Reflections on determining authorship credit and authorship order on faculty-student collaborations.* **American Psychologist.** 48, 1141-1147.

Goodyear, R. K., Crego, C. A., & Johnston. M. W. (1992). *Ethical issues in the supervision of student research: A study of critical incidents.* **Professional Psychology Research and Practice,** 23, 203-210.

Holaday, M., & Yost, T. E. (1993). *Publication ethics.* **Journal of Social Behavior and Personality**, 8, 557-566.

http://www.tubitak.gov.tr/ baskanlik/etikt. 15. 12 2004

http://www.tfd.org.tr/79_2004_1.pdf. 28.03.2006

Iverson, M.; Frankel, M.S. & Siang, S. (2003). S*cientific societies and research integrity: what are they doing and how well are they doing it?* **Science and Engineering Ethics.** 9, 141-158. http://web15.epnet.com

Iammarino, N. K., O'Rourke, T. W., Pigg, R. M., & Weinberg, A. D. (1989). *Ethical issues in research and* publication**. Journal of School Health**, 59, 101-105.

Jones, K. D. (1999). *Ethics in publication.* **Counseling & Values.** January 1999, Vol. 43, Issue 2, 99-106

Kansu, E.; Ruacan Ş. (2000). *Bilimsel yanıltmanın türleri, nedenleri, önlenmesi ve cezalandırılması.* **Bilim Teknik Dergisi (Cumhuriyet)**. 28 Ekim 2000.

Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: 3A Araştırma Eğitim ve Danışmanlık.

Köklü, N.(2002). Aşırma (yayımlanmamış makale, e-posta yoluyla alınmıştır).

Kuçuradi, İ. (2003). *Etik ve "etikler".* **Türkiye Mühendislik Haberleri.** S: 423, 2003/1

McNamee, M. (2001) *Whose ethics, which research?* **Journal of Philosophy of Education**, Vol. 35 No. 3. http://web15.epnet.com. İndirilme Tarihi Aralık 2004.

Örs, Y. (1994). *"Bilim etkinliğinde değer sorunları".* **Dünyada ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite.** Ankara: TÜBA Yayını

Pehlivan, Z. (2001). **Araştırma Etiği,** (Yayımlanmamış Doktora Ders Ödevi), A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ruacan Ş. (2002). (Doktora Ders Notları). 8 Nisan

TÜBA (2002). **Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları**. Ankara: TÜBA Yayını

Wallen, N., Frankel, j. (1994). **Educational Research. A Guide to the Process.** New York : McGraww-Hill, Inc.

ETHICS OF SCIENTIFIC RESEARCH AND PUBLICATION

Hasan Basri MEMDUHOĞLU*

Abstract

Concept of ethics emphasizes the longing for the values which are considered as relief from the chaos and degeneration in the society. Ethics is necessary for everybody at anywhere. One of these fields in which misleading is widely seen is scientific studies and publications. Scientific misleading does harm confidence of people about both scientists and scientific knowledge. The defining of ethical rules concerning the researhes and publications is vitally important in order to prevent misleading. The behaviors against the research and publication ethics and the prevention of these behaviors were discussed in this descriptive study carried out by a survey.

Key Words: Ethics, publication ethics, code of ethics

* Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Administration Inspection Planning and Economy

İLKÖĞRETİM 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERİN TÜR VE TEMA AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mehmet Akif ÇEÇEN*
Ömer ÇİFTÇİ**

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri tür ve tema bakımından incelemektir. Bu amaçla öncelikle 2005 Öğretim Programına göre okuma metinlerinin taşıması gereken özellikler belirtilmiş, metin türlerinin önemine ve temaların Programdaki yerine değinilmiştir. 2006-2007 eğitim öğretim yılında okutulan üç ders kitabındaki bütün metinlerin incelendiği bu çalışmada, kullanılan tür ve temaların sıklığı belirlenmiş; bu bulgular üzerinde tartışmalar yapılmış ve konuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dil eğitimi, Türkçe eğitimi, Türkçe ders kitapları, metin türü, tema

Giriş

Ders kitapları hem eğitim hem de öğretim amacıyla kullanılan temel kaynaklardır. Öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri öğrenciye aktaran basılı eğitim ve öğretim materyalleridir.

Yazılı ve sözlü eserler aracılığı ile öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma düzeylerini geliştirmenin yanında, onların geniş konu alanlarına yönelmeleri, farklı disiplinlerle ilgi kurmaları ve daha önemlisi birey olabilme sorumluluğu edinebilmeleri amaçlanmaktadır (Aytaş, 2006, 261). Ders kitabı, özellikle Türkçe derslerinde öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak için önemli bir işleve sahiptir. Bu işlev, kitaplarda yer alan metinlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü Türkçe derslerinde bütün dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi) bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Dördüncü Millî Eğitim Şûrasında (1991, 334) Türkçe dersinin amaçlarına "Metinler yoluyla öğrencinin hayat ve tabiatı tanımasına ve bunları sevmesine yardım etmek" ifadesi eklenerek metinlerin bir başka işlevine de dikkat çekilmiştir.

Türkçe öğretimi genellikle yazınsal ve öğretici nitelikli metinlerle yapılır. Bu metinler öğretimin temel araçlarıdır. Türkçenin akıcılığı, yalınlığı, deyimleme ve me-

* Araş. Gör.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
** Araş. Gör.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

caz gücü ile duygu ve düşünce zenginliğinin yansıtıldığı metinlerle gerçekleştirilen çalışma ve incelemeler, öğrencilere yaşantı zenginliği kazandırır (Sever, 2004, 8-9).

Temizyürek (2003, 165) çocuk edebiyatı türlerinin, kitap okuma zevkinin oluşmasında da önemli bir yere sahip olduğunu; hedef kitlenin psiko-sosyal gelişimine uygun bir şekilde hazırlanan eserlerin çocuğun kitaba karşı olan ilgi ve sevgisini artıracağını belirtmektedir. Bu ilgi ve sevgi, metnin seviyeye uygunluğuyla da ilişkilidir. Metnin güç olması okumayı zorlaştırırken kolay olması okumaya ilgiyi azaltmaktadır (Temur, 2003, 172). Öğrenci, edebiyatın dünyasına ders kitaplarındaki metinler sayesinde adım atmış olacağı için metin seçiminin ayrıca önemi vardır.

Akyol (2003, 49-50), semiotik bakışın "metin" kavramının sınırlarını genişlettiğini ve bugüne kadar anlaşılan şeklinden daha ileri boyutlara taşıdığını belirtmektedir. Bu bakışa göre resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili vb. birer semiotik metindir. Bu çalışmada "metin"den kastedilenin, hikâye, şiir, masal vb. yazılardan oluşan dilsel metinler olduğunu belirtmekte yarar vardır.

Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş tesadüfî bir durum değildir, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre dil bilgisi bağlantıları ve metnin işleyişine göre yapılmıştır (Günay, 2003, 35). Bu bakımdan metinler, dilin en güzel ve doğru kullanıldığı metinler arasından seçilmelidir. Ancak Özbay (2002, 539), ülkemizde hazırlanan ders kitaplarının standart Türkçeyi öğretememesindeki etkenlerden birinin metin seçimindeki eksiklikler olduğunu belirtmektedir.

Ünal (2006, 427), 2004-2005 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarında okutulan yirmi altı ders kitabındaki 115 hikâye üzerinde yaptığı çalışmada hikâyelerin kitaplardaki dağılımının 6, 7, 8. sınıflar ve yayınevleri arasında dengeli olmadığını belirtmektedir.

Edebiyat ders kitapları üzerine bir çalışma yapan Çalışkan (2006, 357), karşılaştırdığı iki yayınevine ait kitapların %15 oranında aynı metinlerden oluştuğunu vurgulamakta; böyle durumlarda mevcut ders kitaplarının incelenerek bunlarda yer almayan bölümlerin seçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Oysa farklı öğrenciler tarafından okunduğu için kitaplarda, metinler açısından aranması gereken özellik, orijinallik ya da birbirinden farklı olmak değil ilgi ve ihtiyaca uygunluk, tür ve tema yönünden zenginlik olmalıdır.

Metinler yoluyla öğrencinin dilin tadına varması, dilin -gerek ses ve kelime gerekse söz dizimi bakımından- en güzel kullanılışlarını görerek dili en iyi şekilde edinmesi beklenir. Bu amaçla Türkçe Dersi Öğretim Programında (2005, 161) okuma metinlerinin dil bakımından taşıması gereken özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

a. *Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir.*

b. *Metinler; dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.*

c. *Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirilerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmış olmasına özen gösterilmelidir.*

d. *Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.*

e. *Her metin, öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermelidir.*

Türkçe Dersi Öğretim Programının yayımlanan ilk şeklinde (2005, 163) 6. sınıfta kullanılacak metinler şu türlerle sınırlı tutulmuştur: *Şiir, hikâye, masal, deneme, efsane, sözlü kültürün diğer ürünleri (atasözü, tekerleme, bilmece, türkü, mâni vb.), fabl, mizahî metinler, anı, günlük, gezi yazısı, biyografi, tiyatro, haber, münazara.*

Programda daha sonra yapılan değişikliklerle tür sınırlaması kaldırılmış, her sınıf için ders kitaplarında mutlaka yer alması gereken türler belirlenmiştir (Tebliğler Dergisi, 2006, 1171). Ancak bu çalışmada, kitapların yazım aşamasında geçerli olan yukarıdaki tasnif esas alınmıştır. Çünkü söz konusu değişiklikler kitaplar kabul edildikten sonra gerçekleşmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında metinlerle ilgili getirilen sınırlamalardan biri de temalarla ilgilidir. Programda (2005, 164-166) şu temalara yer verilebileceği belirtilmiştir: *Sevgi, Millî Kültür, Toplum Hayatı, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Alışkanlıklar, Zaman ve Mekân, Duygular ve Hayaller, Doğa ve Evren, Güzel Sanatlar, Kavramlar ve Çağrışımlar.*

Programda her sınıf için 2'si zorunlu olmak üzere 6 temaya yer verileceği belirtilmiştir. 6. sınıf için "Sevgi" ve bütün sınıflar için "Atatürkçülük"le ilgili bir tema zorunlu tutulmuştur. Metinlerin seçiminde bu ana konular / temalar esas alınmıştır.

Türler

Ders kitaplarına alınan metinlerin çeşitli özellikleri yanında türlerinin de eğitim açısından önemli bir yeri vardır. Türlerle ilgili bilginin kavratılması salt tür bilgisi, türün özellikleri vs. değildir. Türün taşıdığı dil ve anlatım özellikleri de bu yolla kavratılabilir. Masalla, öğrenilen geçmiş zaman kipi; hikâyeyle, anlatım biçimi olarak betimleme ve betimleme sırasında sıfatlar, zarflar; makaleyle açıklama; şiirle mecazlar ve söz sanatlarını kavratmak mümkündür. Dolayısıyla Türkçe dersleri açısından metinleri ve bu metinlerin türlerini, yalnızca belli kazanımlara ulaşmak için kullanılan araçlar olarak görmemek gerekir.

Günay (2003, 203), bazen metin tiplerinin birbiri içine girmiş olabileceğini; yani söyleşimsel (konuşmaya dayalı) metin tipi içinde betimleyici, anlatısal (hikâye anlatma) veya kanıtlayıcı; yine anlatısal metin tipi içinde betimleyici, söyleşimsel, kanıtlayıcı veya bilgi verici metin tipinin olabileceğini belirtir. Ancak bu, metnin türünü değiştirecek bir durum değildir. Örneğin, bir hikâyede bilgi verici ifadelerin bulunması onu hikâye olmaktan çıkarmaz.

Ancak Güleryüz'e (2003, 178) göre "Çocuğun gelişim süreçleri, tür ilişkilerini de belirlediği" için türler rastgele seçilmemelidir. Her yaş grubunun ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılacak tür seçimi özen gerektirmektedir.

Tür seçiminin yaşlara göre yapılması gerektiği vurgulansa da her türün, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal dünyasına farklı bir katkıda bulunacağı göz ardı edilmemelidir. Öğrenci, roman veya hikâyedeki model bir tipten veya derinlemesine tasvirlerden; gezi yazılarındaki doğal güzelliklerin cazibesinden; hayatın gerçekliğini yansıtan bir anıdan; fabllarda hayvanlara giydirilen kişilik özelliklerinden; denemede herhangi bir konunun işlenişinden, bir olguya bakış açısından; tiyatrodaki diyaloglardan yahut şiirdeki duygu yoğunluğundan etkilenebilir, bunların birinde kendini bu-

labilir. Bu yüzden öğrencinin bütün türleri tanımasına, tümünün zevkini tatmasına fırsat verilmelidir.

Tür çeşitliliği, okumayı monotonluktan kurtarmak gibi bir işleve de sahip olduğundan ayrıca bir öneme sahiptir. Aynı anlatım özelliklerini taşıyan metinlerden oluşan bir kitabın, hikâye, deneme vb. antolojisi niteliği taşımaktan öteye geçmesi zordur.

Temalar

Tema, ders kitaplarına alınacak metinlerin ana konusunu ifade etmektedir. Tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrenciler belli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa birkaç konuyu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar. Coşkun'a (2005a, 421-476) göre bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri yeni şeyleri anlamlı bir bağlam içinde farklı disiplinlerden daha önce edindikleri bilgilerle ilişkilendirmelerini sağlamaktadır.

Çocuğa görelik ilkesine göre metinlerin konuları, onların ilgisini çekebilecek nitelikte olmalıdır. Onları edebiyata hazırlamak ve ısındırmak için okutulacak eser ve metinlerin konuları çok önemlidir. Çocuğun gelişim dönemleri, ilgi ve yetenekleri, eğitsel açıdan çocuklara sağlayabileceği faydalar açısından konu seçimine ve temanın niteliğine dikkat edilmelidir (Küçük, 2005, 55).

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2005, 164-166) 15 temaya yer verilmiştir. Programa (2005, 166) göre her kitapta altı temaya ve her temada en az üç okuma metnine yer verilecektir. Atatürkçülük, bütün sınıfların zorunlu ortak temasıdır. Her sınıfın ayrı birer zorunlu teması daha vardır. 6. sınıfın zorunlu teması "Sevgi"dir. Bu çalışmada, kitaplarda bu iki temanın dışında hangi temalara yer verildiği araştırılmıştır.

Problem Cümlesi

İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında hangi tür ve temalarda metinlere yer verilmiştir?

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak çözümü aranan alt problemler şunlardır:

1. Kitaplarda yer alan metinlerin türleri ve bu türlerin kitaba göre kullanım sıklığı nedir?

2. Her kitapta kaç türe yer verilmiştir?

3. Kitaplarda hangi temalara ne sıklıkta yer verilmiştir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırma Modeli

İlköğretim 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri tür ve tema yönüyle incelemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel niteliktedir.

Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 2006-2007 yılından başlayarak ilköğretim okullarının 6. sınıfları için 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen "MEB, A, Özgün" yayınevlerince hazırlanan Türkçe ders kitaplarında bulunan altmış iki metin oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem alınmamış, evrenin bütünü üzerinde çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak "MEB, A, Özgün" yayınevlerince hazırlanan Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Bu kitaplardaki metinlerin tür ve temaları, aynı kitaplar için hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki açıklamalar doğrultusunda tespit edilmiştir.

Araştırmada toplanan veriler frekans hesaplamaları kullanılarak tasnif edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi; "Kitaplarda yer alan metinlerin türleri ve bu türlerin kitaba göre kullanım sıklığı nedir?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme cevap aranırken bulunan sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Kitaplarda Yer Alan Metinlerin Türleri ve Bu Türlerin Kitaba Göre Kullanım Sıklığı

Türler	Kitap 1	Kitap 2	Kitap 3	TOPLAM
Şiir	3	4	4	11
Hikâye	2	4	7	14
Masal	-	3	1	4
Deneme	4	6	-	10
Efsane	-	-	1	1
Sözlü Kültürün Diğer Ürünleri (Atasözü, Tekerleme, Bilmece, Türkü, Mâni vb.)	-	-	-	-
Fabl	1	1	1	3
Mizahî Metinler	-	-	-	-
Anı	1	1	-	2
Günlük	-	-	-	-
Gezi Yazısı	2	-	1	3
Biyografi	2	3	1	6
Tiyatro	2	1	1	4
Haber	1	1		2
Münazara	-	-		-

Tablo 1'de üzerinde durulması gereken iki husus vardır:

1. Kitaplardan herhangi birini okuyan öğrenciler bir türde hiç metin okumayacakken bir türde dört ya da altı metin okuyacaktır.

2. Yine kitaplardan birini okuyan öğrenciler, söz gelimi yıl boyunca üç kez masalla karşılaşacakken başka bir kitabı okuyanlar bu türle hiç karşılaşmayacak, belki bu türü yeterince tanıyamayacaktır.

Dikkati çeken bir nokta da Programın 6. sınıf için yer vermediği makale ve söyleşi türünde metinlere yer verilmiş olmasıdır. Ayrıca Kitap 3'teki şiir kategorisinde ele alınan metinlerden biri manzum hikâye şeklindedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi; "Her kitapta kaç türe yer verilmiştir?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme cevap aranırken bulunan sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Kitaplarda Kullanılan Tür Sayıları

YAYINEVİ	Kullanılan Tür Sayısı
Kitap 1	8
Kitap 2	9
Kitap 3	8

Kitap 1'de 8, Kitap 2'de 9, Kitap 3'te 8 ayrı türe yer verilmiştir. Dolayısıyla Kitap 2'nin öğrenciye daha fazla edebî türü tanıttığı söylenebilir.

Yukarıda, Tebliğler Dergisinde (2006b, 1171) bu konuyla ilgili bir değişiklik yapıldığı, buna göre 6. sınıfta şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro ve mektup türlerine mutlaka yer verilmesi gerektiği belirtilmişti. İncelenen kitaplar yazılırken sözü edilen değişiklik henüz yapılmadığı için kitaplarda bu türlerin mutlaka yer alıyor olması beklenemez. Ancak, alınan kararla kitaplarda kullanılan türlerin ne ölçüde örtüştüğü araştırılabilir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Tebliğler Dergisindeki Değişikliğe Göre Kitaplarda Mutlaka Yer Verilecek Türlerin Kitaplarda Yer Alma Durumu

Tema	Kitap 1	Kitap 2	Kitap 3
Şiir	√	√	√
Hikâye	√	√	√
Anı	√	√	√
Masal	√	√	√
Fabl	-	√	√
Deneme	√	√	-
Tiyatro	√	√	√
Mektup	-	-	-

Mutlaka yer verilmesi gereken türlerin kitaplarda büyük oranda yer aldığı görülmektedir. Burada dikkati çeken bir nokta Programın (2005, 163) ilk hâlinde belirti-

len tür sınıflamasında 6. sınıf için "mektup"a yer verilmezken daha sonra yapılan değişiklikle (Tebliğler Dergisi, 2006b, 1171) "mektup"a mutlaka yer verilmesi gerektiğinin belirtilmiş olmasıdır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi; "Kitaplarda hangi temalara ne sıklıkta yer verilmiştir?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme cevap aranırken bulunan sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Temaların Ders Kitaplarındaki Dağılımı

Tema	Kitap 1	Kitap 2	Kitap 3	Toplam
Atatürkçülük	√	√	√	3
Sevgi	√	√	√	3
Duygular ve Hayaller	√	√	√	3
Okuma Kültürü	√		√	2
Doğa ve Evren	√		√	2
Millî Kültür		√		1
Kişisel Gelişim			√	1
Bilim ve Teknoloji		√		1
Zaman ve Mekân	√			1
Kavramlar ve Çağrışımlar		√		1
Toplum Hayatı				0
İletişim				0
Hak ve Özgürlükler				0
Alışkanlıklar				0
Güzel Sanatlar				0

Tablo 4'ten de anlaşıldığı gibi 6. sınıflar için zorunlu olan Atatürkçülük ve Sevgi teması dışında her üç kitapta kullanılan ortak tema "Duygular ve Hayaller" temasıdır. Toplum Hayatı, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Alışkanlıklar ve Güzel Sanatlar temaları hiçbir kitapta yer almamaktadır. Diğer temalar, bir veya birden fazla kullanılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Yalçın ve Aytaş (2002), masal, destan, efsane, fabl, hikâye, roman, biyografi, gezi yazısı, deneme, fıkra, sohbet, şiir ve tiyatro gibi türlerin çocukların eğitimindeki önemine vurgu yapmaktadırlar. Bütün türlerden, eğitime katkıları yönüyle yararlanmak gerekir. Dil öğretimi açısından önemini, Boratav'ın (1958, 15) "*Çocuğa ana dilinin, bir işçi elindeki alet gibi nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini; kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı duyguyu -ninnilerin, tekerlemelerin, türkülerin yanı başında ama herhâlde onlardan daha geniş ölçüde- ilk aşılayan masallardır.*" sözlerinde bulan masala ders kitaplarında yer vermenin ne kadar önemli olduğu açıktır.

Samimi ifadeler içeren, içten bir ses taşıyan günlük de öğrencinin gelişimine önemli katkılarda bulunacaktır. Bu bakımdan beş ya da altı denemeden hiç olmazsa birinin yerine bir "günlük" örneğine yer vermek yararlı olacaktır.

Bütün öğrencilerin aynı türlerle ve öğrencilerin bütün türlerle tanışması bakımından sınıflar düzeyinde türler belirlenmelidir. Nitekim Tebliğler Dergisinde (2006b, 1171) bu konuyla ilgili bir düzenleme yapılmıştır. Buna göre 6. sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup; 7. sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi; 8. sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan türlerinde metinlere mutlaka yer verilecektir. Bu şekilde öğrencilerin daha farklı türleri tanımasına imkân sağlanmış olacaktır.

1997-1998 öğretim yılında okutulan on üç Türkçe ders kitabından üçü üzerine bir araştırma yapan Kurt (1999, 46-48), kitapların birinde 37 metinde 18; birinde 40 metinde 15 ve diğerinde 47 metinde 21 türe yer verildiğini belirtmektedir. Baş'ın (2003) 2000 yılında basılan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının ikisi üzerinde yaptığı çalışmada ise 36 metin bulunan kitapta 15; 35 metin bulunan kitapta da yine 15 türe yer verildiği görülmüştür. Kitaplarda kullanılan tür sayısında bir düşüş olduğu görülmektedir. Ancak bu düşüşte metin sayısının azalmasının önemli oranda etkisi vardır. Metin sayısı göz önünde bulundurulduğunda metinlerin türlere dağılımında ciddi bir farklılık olduğu söylenemez.

Türler için yapıldığı gibi tema bakımından da sınıf düzeylerine göre bir tasnif yapılmalıdır. Okutulan kitaplar her yıl değişebileceği ya da kitaplar değişmese de temalar büyük oranda tercihe bırakıldığı için öğrencilerin 3 yıl boyunca aynı temalara ait metinleri okuma ihtimalleri vardır. Bu amaçla her sınıf için zorunlu tema sayısı artırılabilir: 6 ve 7. sınıflarda beş, 8. sınıfta dört veya 6. sınıfta dört, 7 ve 8. sınıflarda beş zorunlu tema gibi. Dört zorunlu temanın olduğu sınıfta bir tema da diğer sınıfların zorunlu temaları arasından seçilmek üzere tercihe bırakılabilir. Daha önce Programda belirlenen zorunlu temalar ve 6. sınıf kitaplarını hazırlayanların tercihleri de dikkate alınarak sınıf düzeylerine göre belirlenecek temalar için şöyle bir öneride bulunulabilir:

Tablo 5: Sınıf Düzeylerine Göre Önerilen Zorunlu Temalar

6. Sınıf	Sevgi
	Doğa ve Evren
	Okuma Kültürü
	Duygular ve Hayaller
	Kişisel Gelişim
7. Sınıf	Milli Kültür
	Bilim ve Teknoloji
	Kavramlar ve Çağrışımlar
	Zaman ve Mekân
	Alışkanlıklar
8. sınıf	Toplum Hayatı
	İletişim
	Güzel Sanatlar
	Hak ve Özgürlükler

Bu şekilde bütün öğrencilerin değişik temalı metinler okumasına fırsat verilebilir.

Okuma metinlerinin taşıması gereken özelliklere, "türünün özelliklerini en iyi şekilde yansıtması" maddesinin de eklenmesi yararlı olacaktır. Ders kitaplarına alınan metinlerin, türünün güzel örneklerinden seçilmesi kadar türünün özelliklerini yansıtması da önemlidir. Kitapta bir hikâye yer alıyorsa bu hikâye, türünün bütün özelliklerini yansıtmalı, bütün ögelerini içermelidir. Örneğin, "belli bir *olay*, olayın geçtiği *mekân* (yer), olayın gerçekleştiği *zaman* dilimi ve olayı gerçekleştiren *kişiler* (şahıs kadrosu)" (Aktaş ve Gündüz, 2001, 204) bulunmalıdır. Oysa Akça'nın (2004, 350) yaptığı çalışmada, 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin büyük bir çoğunluğunda hikâyeyi oluşturan unsurların yer almadığı görülmektedir. Coşkun'un araştırması (2005b) öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında metin elementlerini oluşturmayla ilgili ciddi sorunları olduğunu göstermiştir. Bu sorunların giderilebilmesi için ders kitaplarına alınan hikâye metinlerinin bütün elementlerinin verilmiş olmasına dikkat edilmelidir.

Ders kitaplarını hazırlayanların, tür fazlalığı ve çeşitliliği yanında her türe mümkün olduğunca eşit oranda yer vermesi, türlerin yeterince kavranması için gereklidir. Bir türle yalnızca bir metinde karşılaşmak öğrenci için o türün özelliklerini kavramaya yetmeyebilir.

Tür ve tema seçimini, öğrenci görüşlerine başvurarak ilgi ve ihtiyaç analizine göre yapmak da yararlı olabilir. Böyle bir çalışma, soyut kalacağı için doğrudan hangi türü veya temayı sevdikleri sorularak değil mevcut metinlerden beğendikleri, tür ve tema sınıflamasına tabi tutularak yapılmalıdır.

Kaynakça

Akça, Gülhiz (2004). "İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Edici Metinlerin Hikâye Yapısına Uygunluğu", **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (06-09 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Malatya) Bildiri Özetleri**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Aktaş, Şerif ve Osman Gündüz (2001). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Akçağ Yayınları, Ankara.

Akyol, Hayati (2003). "Metinlerden Anlam Kurma", **Türklük Bilimi Araştırmaları**, S.13, ss.49-58.

Aytaş, Gıyasettin (2006). "Edebî Türlerden Yararlanma", **Millî Eğitim**, S.169, ss.261-275.

Baş, Bayram (2003). "Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme", **Türklük Bilimi Araştırmaları**, S. 13, ss.257-265.

Boratav, Pertev Naili (1958). **Zaman Zaman İçinde**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Coşkun, Eyyup (2005a). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. C. V, S.2 (Güz, 2005), s.421-476.

Coşkun, Eyyup (2005b). **İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri.** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Çalışkan, Nihal (2006). "Türkiye'deki Orta Öğretim Edebiyat Ders Kitapları Üzerine Edebiyat Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme", **Millî Eğitim**, S.169, ss.355-365.

Dördüncü Millî Eğitim Şûrası (22-31 Ağustos 1949) (1991). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Güleryüz, Hasan (2003). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**, Pegem A Yayınları, Ankara.

Günay, Doğan (2003). **Metin Bilgisi**, Multilingual, İstanbul.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar) Taslak Basım (2005). Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü, Ankara.

Kurt, Nilüfer (1999). **Türkçe Dersi Kitaplarının Niteliği**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Küçük, Elif Emine (2005). **İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflarda Okutulan Türkçe Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerinin Çocuğa Görelik İlkesine ve Metinlerin İçerdiği Eğitsel İletilere Göre İncelenmesi**. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Özbay, Murat (2002). İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı"**, Türk Dili**, S.609, ss.536-546.

Sever, Sedat (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Tebliğler Dergisi (2006a), Haziran 2006, C. 69, S.2585-Ek.

Tebliğler Dergisi (2006b), Ekim 2006, C. 69, S.2589.

Temizyürek, Fahri (2003). "Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi", **Türklük Bilimi Araştırmaları**, S.13, ss.161-167.

Temur, Turan (2003). "Okunabilirlik (Readibility) Kavramı", **Türklük Bilimi Araştırmaları**, S.13, ss.169-172.

Ünal, Ebru (2006). **Öykülerin Türkçe Öğretimindeki İşlevi ve 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yerinin İncelenmesi**, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Yalçın, Alemdar ve Gıyasettin Aytaş (2002). **Çocuk Edebiyatı**, Akçağ Yayınları, Ankara.

İncelenen Kitaplar

Altıntaş, Güldane ve Yeliz Bursalıoğlu (2006). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6**, Özgün Matbaacılık, Ankara.

Erol, Abdullah vd. (2006). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Kara, Mehmet vd. (2006). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6**, A Yayınları, Ankara.

A STUDY OF TEXTS IN TURKISH 6TH GRADE BOOKS IN POINT OF TYPE AND SUBJECT

Mehmet Akif ÇEÇEN*
Ömer ÇİFTÇİ**

Abstract

The aim of this study is to search texts in 6th grade Turkish Lesson Books in point of type and subject. Taking this into account, first, features of reading texts which have to be according to 2005 Teaching Curriculum are defined, and importance of text types and status of subjects at curriculum are referred. In this study, all the texts in three study books taught in 2006-2007 Teaching Year are examined, frequency of types and subjects used are defined; discussed over those findings and suggestions related to issue are made.

Key Words: Language teaching, Turkish teaching, Turkish textbooks, text type, subject

* Ass.; Gazi University Gazi Faculty of Education Department of Turkish Language Teaching
** Ass.; Gazi University Gazi Faculty of Education Department of Turkish Language Teaching

TÜRKÇE DERSİ KİTAPLARINDA KELİME ÇALIŞMALARI

Halit KARATAY*

Özet

Öğretim materyali olarak bütün Türkçe dersi kitaplarının, farklı yayınevinden olsalar bile, kelime kazandırma çalışmalarında öğrencilere aşağı yukarı aynı olanakları sunması beklenir. Bu amaçla, ders kitapları aracılığıyla öğrencilerin kelime hazinesine kazandırılmaya çalışılan isim, fiil, deyim ve kelime gruplarının nicelik ve nitelikleri üzerinde durulmuş, bunun yanında, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi kitaplarının "kelime çalışmaları veya sözlük çalışmaları" diye bilinen kısmında ortak kelime edindirme hedefinin ve birliğinin olup olmadığına bakılmıştır. Dil becerilerinin etkin kullanımı zengin kelime dağarcığına bağlıdır. Her öğrencinin bu konuda başarılı olmasını beklemek, Türkçe dersi kitaplarının kelime öğretimi açısından birbiriyle tutarlılıklarına ve yeterliliklerine bağlıdır. Bu çalışma, betimsel bir alan araştırmasıdır. Bulgulara ulaşmak için tarama modeli kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: kelime çalışmaları, kelime öğretimi, Türkçe dersi kitapları, ana dili

Giriş

Teknolojik gelişmelere rağmen ana dili öğretiminde ders kitapları öğretim materyali olarak önemli bir yere sahiptir. Öğretmeni ve ailesi dışında öğrencinin gereksiğinde her an başvurabileceği en yakın kaynağı, ona rehberlik edecek ders kitabıdır (Şahin, 1998). Eğitim ortamlarının en önemli kaynaklarından biri olarak kabul edilmesine rağmen şimdiye kadar özellikle Türkçe dersi kitaplarının içerik; metin, dil, kelime kadrosunun nitelik ve nicelik gibi özellikleri üzerine yapılan akademik çalışmalar ülkemizde daha yeni başlamıştır. Bunun birçok nedeni olmakla beraber; bu durum, ülkemizde yabancı dillere verilen önemin Türkçeye verilmemesi, başka bir ifadeyle, Türkçe dersinin "çok kolay derslerden biri" sayılmasından (Güzel, 1987, 436-437) kaynaklanmaktadır. Konuyla ilgili gerek Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı gerekse ders kitabı hazırlayan özel yayınevlerinin, ders kitaplarının daha çok dış ve teknik özellikleri üzerinde durmaları ("Program, metin, yazar kadrosu, dil bilgisi konuları ve işleniş tarzı, göze dayalı unsurlarından kâğıt kalitesi, punto, sayfa düzeni, resim, (Küçük, 1998, 6)." vb.,) kitapların içeriğinin ve ortak dil öğretme strateji, yöntem ile tekniklerinin ikinci plânda kalmasına neden olmuştur.

Türkçe dersi kitapları aracılığıyla öğrencilere dilin yapı taşları olan kelimeler ve kelimelerden oluşan deyim ile tamlama halindeki kelime grubu gibi dil birimleri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ders kitabı hazırlayan ve denetleyen ilgili kurumlar

* Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

ile kitap yazarlarının ortak ölçütlerinin olup olmadığı, özellikle kitapların 'sözlük çalışmaları' kısmında geçen ve öğrencilere kazandırılmaya çalışılan kelimelerin nicelik ve nitelik açısından denklik derecesinin ne ölçüde olduğu, ders kitaplarında hangi tür kelimelerin ne sıklıkta geçtiği, ortak kültür ve dil edindirme politikası açısından son derece önemlidir. Öğretim materyali olarak bütün ders kitaplarının, farklı yayınevinden olsalar bile, kelime, deyim ve kelime grubu gibi dil birimlerini edindirme çalışmalarında öğrencilere aşağı yukarı aynı olanakları sunması beklenir. Bu görevi, işlenen metnin daha iyi kavranmasını sağlamak ve daha önemlisi öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek, onlara kelimelerin anlam esnekliğini ve derinliğini hissettirmek için ders kitaplarındaki metinlerden sonra yer alan 'kelime çalışmaları' kısmı yerine getirmektedir.

1. Problem Durumu

Ders kitaplarında hangi kelimelerin olması gerektiğinin ortaya konması zor olmakla birlikte, bu durum uzman kişilerin konuyla ilgili yapacağı birtakım çalışmalarla mümkün olacaktır. Bu konuda yapılacak çalışmalarla, ana dil öğretiminde standart bir Türkçe öğretim düzeyinin yakalanması sağlanacak, bunun yanında öğrenciler arasında öğretim materyallerinin yarattığı eğitimde fırsat eşitsizliği bir nebze de olsa giderilmiş olacaktır.

Türkçe öğretiminin amaçlarından biri de, öğrencilere dilimizdeki sözcüklerin anlamları ile birlikte doğru söyleyiş ve yazılışlarını öğretmek, onların sözcük dağarcığını zenginleştirmektir. Sözcüklerin iletişim açısından taşıdığı önem de açıktır (Kavcar, 2001). Buna rağmen yapılan araştırmalar, insanlarımızın çok az sayıda kelime kullanarak iletişim kurduklarını göstermektedir (Çiftçi, 1991; Tosunoğlu, 1999). Çocuklar, ilk çocukluk dönemlerinde ihtiyacı olan kelimeleri içinde yaşadıkları yakın çevrelerinden, özellikle ailelerinden, yerel söyleyişle öğrenirler. İlköğretimde kullanılan Türkçe dersi kitaplarının içinde kaç değişik kelimenin olması gerektiği ve bu kelimelerin özellikleri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın, "Ders Kitapları Yönetmeliği" ölçütlerinin içerisinde yoktur. Bazı araştırıcıların, buna gerek olmadığı görüşüne (Cemiloğlu, 1999) karşın bazı araştırıcılar, bunun son derece önemli olduğunu savunur. Yalçın (1996, 24), "bir ülkenin standart dilinin öğretilmesi, sadece eğitim bilimi açısından önemli sayılmamakta; aynı zamanda sosyal, siyasal ve ekonomik bakımlardan da vazgeçilmezliği kabul edilmektedir. Toplum hayatının her aşamasının düzenlenmesi, insanların birbirleriyle ilişkilerinin sağlıklı bir biçimde kurulabilmesi ve kurumlar arasındaki ilişki ve iletişimin yürüyebilmesi için standart dilin öğretilmesi zorunludur." görüşünü savunur. Batılı devletlerdeki dil öğretimi çalışmalarına bakıldığında standart bir dil edindirme hedefinin olduğu, ders kitapları ile öğretim araç gereçlerinin de ona göre hazırlandığı görülür. Amerika Birleşik Devletlerinde, Thorndike ve Lorge tarafından ortak 30.000 İngilizce sözcük belirlenmiştir. Bunlar arasında, öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine uygun sözcükler seçilmiş, bu sözcüklerin de ders kitaplarında kullanılmasına özen gösterilmiştir (Göğüş, 1978, 363; Göz, 2004). Batı ülkelerinde, öğrencilere kazandırılması amaçlanan sözcüklerin listeleri yapılmış ve bu konuda sürekli olarak çalışılmıştır (Tosunoğlu, 1999, 71-72). Ülkemizde de eser taraması, gözlem, yazılı anlatım çalışmaları ve karşılaştırma yöntemleri kullanılarak çeşitli yaş gruplarına yönelik sözcük dağarcığını belirleme çalışmaları vardır (Çiftçi, 1991; Tosunoğlu 1998; Göz, 2004; Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu güne kadar göz ardı ettiği bu konuyla ilgili olarak üniversitelerde bazı bireysel çalışmalar görülmektedir, fakat bu alanda yapılan çalışmaların yeterliği de ay-

rı bir tartışma konusudur. Çünkü, ders kitaplarının hazırlanmasına yön verecek söz varlığı halen tespit edilememiştir. Oysa yabancı ülkelerde, ana dili ders kitaplarının hazırlanmasında, önceden belirlenen sözcük dağarcıklarının dikkate alındığı bilinmektedir. Ülkemizde bu belirleme çalışmaları, yetkili bir kurum tarafından bir program dâhilinde ve sistemli bir şekilde yapılmadığı da ortadadır. Türkçe dersi kitaplarında her metinden sonra öğrencilerin kelime hazinesine kazandırılmak amacıyla, ders kitaplarında, 'Anlamı Bilinmeyen Kelimeler, Sözlük veya Sözcük Çalışmaları' gibi adlarla, yer alan kısımlardaki kelime uyumluluğunun ve ortak kelime edindirme ölçütünün olup olmadığı varsa bunun ne oranda olduğunun bilinmesi, ders kitabı yazarları ve inceleyicileri için bir kılavuz ve ölçüt olacaktır.

Bu çalışmada, Türkçe dersi kitaplarının, 'Anlamı Bilinmeyen Sözcükler' veya 'Sözlük Çalışmaları' kısmında öğrencilere isim, fiil, deyim ve kelime grubu türünden, ortak kelime edindirme hedefinin ne oranda olduğuna bakılacaktır.

Problem Cümlesi

İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden tutarlılığı ne ölçüdedir?

Alt Problemler

1. 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının sözlük çalışmaları kısmında hangi ortak *isimlere* yer verilmiştir?
2. 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının sözlük çalışmaları kısmında hangi ortak *fiillere* yer verilmiştir?
3. 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının sözlük çalışmaları kısmında hangi ortak *deyimlere* yer verilmiştir?
4. 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının sözlük çalışmaları kısmında hangi ortak *kelime gruplarına* yer verilmiştir?

3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, olguların betimlemesi hedeflediğinden, araştırmanın yöntemi, betimsel alan araştırması yöntemidir.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2001-2002, 2002-2003 ve 2003-2004 eğitim-öğretim yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nca, İlköğretim II. Kademede, ders kitabı veya en azından 'tavsiye kararı' ile 2225 sayı ve Haziran 2001 tarih, 2537 sayı ve Haziran 2002 tarih ile 2550 sayı ve Temmuz 20003 tarihli Tebliğler Dergisi sayılarında öğretim materyali (Türkçe dersi kitabı) olarak kabul edilen ve kaynakça kısmında künyeleri verilen 13 yayınevinin 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarından oluşmaktadır. Bu evrene giren bütün ders kitapları, araştırmanın örneklemi olarak kullanılmıştır.

3.2. Veri Toplama Yöntemi

2001 ilâ 2004 yılları arasında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından önerilen ve 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim II. kademede okutulan Türkçe dersi kitaplarının "Sözlük Çalışmaları" başlığı altında yer alan ve öğrencilerin bilmediği varsayılan veya kazandırılması hedeflenen kelimeler; isimler, fiiller, deyimler ve kelime

grupları ayrı ayrı sayılarak çizelgeler oluşturulmuştur. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının "Sözlük Çalışmaları" kısmında geçen kelime veya kelime grupları isim, fiil, deyim ve kelime grubu başlıkları altında ayrı ayrı bilgisayara kaydedilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler bu fişlerin işlenmesi sonucunda elde edilmiştir.

3.3. Toplanan Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde "SPSS 10.0 (Statistic Package For Social Science), Microsft Excel ile Simple Concordance Program 4.0.7" programları kullanılmıştır. Toplanan verileri betimlemek için kullanılan istatistikî teknikler ise frekans (F) ve yüzdedir (%).

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, ders kitaplarının incelenmesi sonucu toplanan veriler, tablolar hâlinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Türkçe Dersi Kitaplarında Verilen İsimlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ders kitaplarında geçen isimlerle ilgili bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar verilmiştir.

4.1.2.Ders Kitaplarında Geçen İsimlerin Sınıflara Göre Sayıları

Yayınevi	6. sınıf	7. sınıf	8.sınıf	Toplam
Altın Kitaplar	208	210	283	701
Dörtel Yayınevi	169	168	166	503
Düzgün Yayınevi	257	311	355	923
Elit Yayınevi	140	178	282	600
Fil Yayınevi	233	253	266	752
Koza Yayınevi	187	101	154	442
Mahir Yayınevi	202	227	303	732
MEB Yayınevi	131	128	184	443
Metinler Yayınevi	230	226	249	705
Özyürek Yayınevi	226	254	248	728
Serhat Yayınevi	144	186	198	528
Tutibay Yayınevi	161	186	198	545
Yıldırım Yayınevi	265	326	372	963
Toplam	**2553**	**2754**	**3258**	**8565**

Araştırmada incelenen 13 yayınevinin 6. sınıf Türkçe dersi kitaplarında toplam 2553, 7. sınıf Türkçe dersi kitaplarında toplam 2754 ve Türkçe 8.sınıf ders kitaplarında da toplam 3258 isim türünden kelime verilmiştir. Yine araştırmada yer alan 13 yayınevinin Türkçe 6, 7 ve 8. sınıflarına ait 39 ders kitabında ise toplam 8565 isim türünden kelime verilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının 'sözlük çalışmaları' kısmında bazı yayınevleri, kitaplarının 6. sınıfında öğrencilere kazandırmayı amaçladığı kelime sayısını 7 ve 8. sınıflara geçerken aşamalı olarak belirgin bir şekilde artırarak daha çok sayıda ismin öğretilmesini ön görmüşken (bkz. Düzgün, Elit, Fil, Mahir ve Yıldırım Yayınları) aynı bağıntı, diğer yayınevlerinin Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları arasında ya kısmen görülmekte (bkz.Altın Kitaplar, Metinler, Tutibay ve Serhat Yayınevi) ya da hiç görülmemektedir (bkz. Dörtel, MEB., Koza ve Özyürek Yayınevi). Yayınevlerinin 'sözlük çalışmaları' başlığı altında verdiği isim sayıları arasındaki oran, sınıftan sınıfa ya oldukça fazla değişmekte ya bir miktar değişmekte ya da çok az değişmektedir. Bu değişim oranının bir başka çarpıcı yönü, alt sınıftan bir üst sınıfa geçerken her zaman doğru orantılı olmayışıdır.

Örneğin; Koza Yayınevi'nin 6. sınıf Türkçe dersi kitabında, öğrencilere 187, 7. sınıf Türkçe dersi kitabında 101 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitabında ise 154 isim öğretilmeye çalışılmaktadır. Söz konusu yayınevinin öğrencilere toplam kelime sayısı içinde, 6. sınıf için çok fazla denebilecek kadar (187) kelime kazandırılması ön görülmüşken, 7. sınıf için çok az denebilecek kadar (101) kelime kazandırılması ön görülmüş, 8. sınıfta ise 6 sınıfta öğretilen kelimelerden bile çok daha az kelime edindirme çalışmasının bulunduğu görülmektedir. Bu durumun mantığını anlayabilmek oldukça güç olmakla beraber, bu durumda öğrencilere kazandırılacak kelimeler, onların yaş, seviye ve ihtiyacına göre değil de, metinlere ve kitap yazarlarının tecrübelerine veya tercihlerine göre belirlendiğini söylemek mümkündür.

Bir başka durum ise, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarında bulunan bir veya üç yıl boyunca öğrencilere kazandırılmaya çalışılan kelimeler arasındaki nicel özellikler arasındaki farkların büyük olması, yukarıdaki tespitimizi doğrulamaktadır. Örneğin; Altın Kitaplar Yayınevi 6. sınıf Türkçe kitabı bir yıl boyunca 208 isim öğretmeyi hedeflerken Dörtel Yayınevi aynı sınıf için yıl boyunca 169 kelime kazandırmayı amaçlamıştır. İki yayınevinin aynı yıl içinde öğrencinin kelime hazinesine kattığı isim türünden kelimelerin sayısal farkı 39; yüzdelik farkı ise % 20'ler civarındadır. Oysa, istatistikî değerlendirmelerde, sosyal bilimlerde iki değer arasında çıkan sonucun anlamlı veya uyumlu olarak kabul edilebilmesi için, ölçülen iki değer arasındaki bağıntı farkının en çok (artı-eksi)%5 oranında olması gerekmektedir. Yine aynı şekilde, yayınevlerinden Altın Kitaplar Yayınevi 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrencilere, üç yıl boyunca toplam 701 isim öğretmeyi hedeflerken Dörtel Yayınevi ise aynı sınıflar için üç yıl boyunca öğrencilerin kelime hazinesine isim türünden toplam 503 kelime katmayı amaçlamıştır. İki yayınevinin üç yıl boyunca öğrencilerin kelime hazinesine kattığı isim türünden kelimelerin, sayısal farkı 198; yüzdelik farkı da % 30'lar civarındadır. Nicel olarak yapılan bu değerlendirmeler diğer yayınevleri arasında da yapılabilir. Sıralanan bütün bu veriler, ders kitabı yazarlarının veya yayınevlerinin nicelik açısından herhangi bir kelime kazandırma ölçütü ve birliği olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri de öğrencilere kazandırılmaya çalışılan isim, fiil, deyim ve kelime grubu türünden bütün sözcük ve sözcük öbeklerinin nitelik açısından birbirleriyle uyumlu olup olmaması durumudur. Daha açık bir ifade ile Türkçe dersi kitaplarında öğrencilere kazandırılmaya çalışılan kelime ve kelime öbeklerinin kitaplarda ortak olup olmadığı durumudur.

Tablo 4.1.3. 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Kitaplarında Geçen Ortak İsimlerin Frekans ve Yüzdeleri

İSİMLER	6. Sınıflar		7. Sınıflar		8. Sınıflar	
	F	%	F	%	F	%
Ortak olmayan isimler	2126	83.27	2247	81.59	2663	81.73
İki kitapta ortak olan isimler	289	11.32	341	12.38	379	11.63
Üç kitapta ortak olan isimler	94	3.68	109	3.95	129	3.95
Dört kitapta ortak olan isimler	27	1.05	35	1.27	53	1.62
Beş kitapta ortak olan isimler	15	0.58	14	0.50	11	0.33
Altı kitapta ortak olan isimler	-	-	5	0.18	9	0.27
Yedi kitapta ortak olan isimler	2	0.07	3	0.10	2	0.06
Sekiz kitapta ortak olan isimler	-	-	-	-	3	0.09
Dokuz kitapta ortak olan isimler	-	-	-	-	7	0.21
On kitapta ortak olan isimler	-	-	-	-	2	0.06
Toplam	**2553**	**100**	**2754**	**100**	**3258**	**100**

(Kitaplarda geçen ortak isimler için bkz. Karatay, 2004: 47-62)

6. sınıf Türkçe dersi kitaplarının (13 yayınevine ait Türkçe dersi kitabı) tamamında kelime sıklığı iki ve daha fazla olan toplam 427 (bkz. tablo 4.1.3) ismin yüzdelik oranı %16.73'tür. 6. sınıf Türkçe dersi kitaplarının tamamında ortak olmayan ve öğrencilere farklı kitaplarda da olsa kazandırılması amaçlanan toplam 2126 isim türünden kelimenin, bütün Türkçe dersi kitaplarında kazandırılan ortak kelimelerle kıyaslandığında, yüzdelik oranı farkı %83.27 olarak çıkmaktadır.

7. sınıf Türkçe dersi kitaplarının (13 yayınevine ait Türkçe dersi kitabı) tamamında kelime sıklığı iki ve daha fazla olan toplam 507 (bkz. tablo 4.1.3.) ismin yüzdelik oranı %18.41'dir. 7. sınıf Türkçe dersi kitaplarının tamamında ortak olmayan ve öğrencilere farklı kitaplarda da olsa kazandırılması amaçlanan toplam 2247 isim türünden kelimenin, bütün Türkçe dersi kitaplarında kazandırılan ortak kelimelerle kıyaslandığında, yüzdelik oranı farkı %81.59'dur.

8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının (13 yayınevine ait Türkçe dersi kitabı) tamamında kelime sıklığı iki ve daha fazla olan toplam 595 (bkz. Tablo 4.1.3) ismin yüzdelik oranı %18.27'dir. 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının tamamında ortak olmayan ve öğrencilere farklı kitaplarda da olsa kazandırılması amaçlanan toplam 3258 isim türünden kelimenin, bütün Türkçe dersi kitaplarında kazandırılan ortak kelimelerle kıyaslandığında, yüzdelik oranı farkı %81.73'tür.

Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, 6, 7 ve 8. Türkçe dersi kitaplarının 'sözlük çalışmaları' kısmındaki isim türünden kelimelerin ortaklık oranının bütün sınıflarda düşük; farklılık oranının ise çok yüksek olması, aynılık ve farklılık oranlarının benzerliği, yayınevlerinin ve ders kitabı yazarlarının isim türünden kelime kazandırmada ortak ölçütlerinin olmadığını göstermektedir.

4.2. Türkçe Dersi Kitaplarında Verilen Fiillerle İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ders kitaplarında geçen fiillerle ilgili bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar verilmiştir.

4.2.1. Ders Kitaplarında Geçen Fiillerin Sınıflara Göre Sayıları

Yayınevi	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Altın Kitaplar	39	29	37	105
Dörtel Yayınevi	19	17	25	61
Düzgün Yayınevi	38	49	48	135
Elit Yayınevi	25	21	26	72
Fil Yayınevi	79	40	74	193
Koza Yayınevi	32	18	18	68
Mahir Yayınevi	46	29	41	116
MEB Yayınevi	24	29	19	72
Metinler Yayınevi	35	27	30	92
Özyürek Yayınevi	29	45	40	114
Serhat Yayınevi	10	22	14	46
Tutibay Yayınevi	23	12	21	56
Yıldırım Yayınevi	59	50	77	186
Toplam	**458**	**388**	**470**	**1316**

Araştırmada incelenen 13 yayınevinin 6. sınıf Türkçe dersi kitaplarında toplam 458, 7. sınıf Türkçe dersi kitaplarında toplam 388 ve Türkçe 8.sınıf ders kitaplarında da toplam 470 fiil türünden sözcük verilmiştir. Yine araştırmada yer alan 13 yayınevinin Türkçe 6, 7 ve 8. sınıflarına ait 39 ders kitabında ise toplam 1316 fiil türünden kelime verilmiştir.

Tablo 4.1.2.'de görüldüğü üzere, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının 'sözlük çalışmaları' kısmında yayınevlerinin tamamı, kitaplarının 6. sınıfında öğrencilere kazandırmayı amaçladığı kelime sayısını 7 ve 8. sınıflara geçerken aşamalı ve doğru orantılı olarak belirgin bir şekilde artırmamıştır (bkz. tablo 4.2.1). Dört yayınevinin 6. sınıftan 7. sınıfa geçerken (bkz. Düzgün, MEB., Özyürek, Serhat Yayınevi) aşamalı olarak öğrencilere fiil türünden kazandırılacak kelimeleri artırdığı görülse de 7. sınıftan 8. sınıfa geçerken aynı tutumu sergilemedikleri ortadadır. Yayınevlerinden dokuzunun ise, 6. sınıfta öğrencilere fiil türünden daha çok kelime kazandırmayı (bkz .Altın Kitaplar, Dörtel, Elit, Fil, Koza, Mahir, Metinler, Tutibay, Yıldırım Yayınevi) amaçlamış olması da, ilginçtir. Ayrıca, yayınevlerinin 'sözlük çalışmaları' başlığı altında verdiği fiil sayıları arasındaki oran, sınıftan sınıfa ya oldukça fazla değişmekte ya bir miktar değişmekte ya da çok az değişmektedir. Örneğin; Tutibay Yayınevi'nin 6. sınıf Türkçe dersi kitabında, öğrencilere 23, 7. sınıf Türkçe dersi kitabında 12 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitabında ise 21 yeni fiil öğretilmeye çalışılmaktadır. Söz konusu eserde öğrencilere toplam kelime sayısı içinde, 6. sınıf için çok fazla denebilecek kadar (23)

kelime kazandırılması ön görülmüşken, 7. sınıf için çok az denebilecek kadar (12) kelime kazandırılması ön görülmüştür. 8. sınıfta (21) ise, 6. sınıfta öğretilen kelimelerden bile az fiil türünden kelime edindirme çalışması yapılmıştır. Bu durumun mantığını açıklayabilmek oldukça güçtür. Bu durum, öğrencilere kazandırılacak kelimelerin onların yaş, seviye ve ihtiyacına göre değil de ders kitaplarına alınan metinlere ve kitap yazarlarının tecrübelerine veya tercihlerine göre belirlendiğini ortaya koymaktadır.

Bir başka durum ise, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında bulunan bir veya üç yıl boyunca öğrencilere kazandırılmaya çalışılan fiil türünden kelimeler arasındaki nicel özelliklerin büyük olması, yukarıdaki tespiti doğrulamaktadır. Örneğin; Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi 6. sınıf Türkçe kitabı bir yıl boyunca 24 fiil türünden kelime kazandırmayı hedeflerken Serhat Yayınevi aynı sınıf için yıl boyunca 10 fiil kazandırmayı amaçlamıştır. İki yayınevinin aynı yıl içinde öğrencinin kelime hazinesine kattığı fiil türünden kelimelerin sayısal farkı 14; yüzdelik farkı ise % 60'lar civarındadır. Oysa, istatistikî değerlendirmelerde, sosyal bilimlerde iki değer arasında çıkan sonucun anlamlı veya uyumlu olarak kabul edilebilmesi için, ölçülen iki değer arasındaki bağıntı farkının en çok (artı-eksi) %5 oranında olması gerektiğini daha önce de vurgulamıştık. Yine aynı şekilde, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi tarafından yayımlanan Türkçe dersi kitaplarında 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrencilere, üç yıl boyunca toplam 72 fiil öğretmek hedeflenirken, Yıldırım Yayınevi tarafından yayımlanan Türkçe dersi kitaplarında 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrencilere üç yıl boyunca fiil türünden toplam 186 kelime kazandırmak amaçlanmıştır. İki yayınevinin üç yıl boyunca öğrencilerin kelime hazinesine kattığı fiil türünden kelimelerin, sayısal farkı 114; yüzdelik farkı da % 100'leri geçmektedir. Bu değerlendirmeler, diğer yayınevleri arasında da yapılabilir. Çıkacak sonuç, diğer yayınevlerinin Türkçe dersi kitapları için de yaklaşık olarak böyledir.

Sıralanan bütün bu veriler, ders kitabı yazarlarının veya yayınevlerinin fiil türünden kelime kazandırmada nicelik ve nitelik açısından ortak ölçütlerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.2.2. 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Kitaplarında Geçen Ortak Fiillerin Frekans ve Yüzdeleri

FİİLLER	6. Sınıflar		7. Sınıflar		8. Sınıflar	
	F	%	F	%	F	%
Ortak olmayan fiiller	392	85.58	344	88.65	408	86.80
İki kitapta ortak olan fiiller	53	11.57	35	9.02	46	9.78
Üç kitapta ortak olan fiiller	9	1.96	5	1.28	11	2.34
Dört kitapta ortak olan fiiller	3	0.65	3	0.77	3	0.63
Altı kitapta ortak olan fiiller	1	0.21	1	0.25	2	0.42
Toplam	**458**	**100**	**388**	**100**	**470**	**100**

(Kitaplarda geçen ortak fiiller için bkz. Karatay, 2004: 69-75)

6. sınıf Türkçe dersi kitaplarının (13 yayınevine ait Türkçe dersi kitabı) tamamında kelime sıklığı iki ve daha fazla olan toplam 66 (bkz. tablo 4.2.2) fiilin farklı ki-

taplarda da olsa kazandırılmaya çalışılan ortak fiiller içindeki yüzdelik oranı %14.32'dir. 6. sınıf Türkçe dersi kitaplarının tamamında ortak olmayan ve öğrencilere farklı kitaplarda da olsa kazandırılması amaçlanan toplam 392 fiil türünden kelimenin, bütün Türkçe dersi kitaplarında kazandırılan ortak kelimelerle kıyaslandığında, yüzdelik oranı farkı %85.58'dir.

7. sınıf Türkçe dersi kitaplarının (13 yayınevine ait Türkçe dersi kitabı) tamamında kelime sıklığı iki ve daha fazla olan toplam 44 (bkz. tablo 4.2.2) fiilin yüzdelik oranı %11.35'tir. 7. sınıf Türkçe dersi kitaplarının tamamında ortak olmayan ve öğrencilere farklı kitaplarda da olsa kazandırılması amaçlanan toplam 344 fiil türünden kelimenin, bütün Türkçe dersi kitaplarında kazandırılan ortak kelimelerle kıyaslandığında, yüzdelik oranı farkı %88.65'tir.

8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının (13 yayınevine ait Türkçe dersi kitabı) tamamında kelime sıklığı iki ve daha fazla olan toplam 62 (bkz. Tablo 4.2.2) fiilin yüzdelik oranı %13.20'dir. 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının tamamında ortak olmayan ve öğrencilere farklı kitaplarda da olsa kazandırılması amaçlanan toplam 408 fiil türünden kelimenin, bütün Türkçe dersi kitaplarında kazandırılan ortak kelimelerle kıyaslandığında, yüzdelik oranı farkı %86.80 olarak çıkmaktadır.

6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının 'sözlük çalışmaları' kısmındaki fiil türünden kelimelerin de aynılık ve farklılık oranlarının benzer olması dikkat çekicidir. Bu veriler, yayınevlerinin ve ders kitabı yazarlarının fiil türünden kelime kazandırmada ortak ölçütlerinin olmadığını göstermektedir.

4.3. Türkçe Dersi Kitaplarında Verilen Deyimlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ders kitaplarında geçen deyimlerle ilgili bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar verilmiştir.

4.3.1. Ders Kitaplarında Geçen Deyimlerin Sınıflara Göre Sayıları

Yayınevi	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Altın Kitapevi	80	82	67	229
Dörtel Yayınevi	64	59	63	186
Düzgün Yayınevi	60	62	91	213
Elit Yayınevi	76	87	66	229
Fil Yayınevi	103	97	95	295
Koza Yayınevi	40	16	18	74
Mahir Yayınevi	50	50	51	151
MEB Yayınevi	19	22	19	60
Metinler Yayınevi	34	35	38	107
Özyürek Yayınevi	55	38	34	127
Serhat Yayınevi	64	43	44	151
Tutibay Yayınevi	82	70	67	219
Yıldırım Yayınevi	45	48	44	137
Toplam	**772**	**709**	**697**	**2178**

Araştırmada incelenen 13 yayınevinin 6. sınıf Türkçe dersi kitaplarında toplam 772, 7. sınıf Türkçe dersi kitaplarında toplam 709 ve Türkçe 8.sınıf ders kitaplarında da toplam 697 deyim türünden kelime grubu verilmiştir. Yine araştırmada yer alan 13 yayınevinin Türkçe 6, 7 ve 8. sınıflarına ait 39 ders kitabında ise toplam 2178 deyim türünden kelime verilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının 'sözlük çalışmaları' kısmında yayınevlerinin tamamı, kitapların 6. sınıfında öğrencilere kazandırmayı amaçladığı deyim sayısını 7 ve 8. sınıflara geçerken aşamalı ve doğru orantılı olarak belirgin bir şekilde artırmamıştır (bkz. tablo 4.3.1). Altı yayınevinin 6. sınıftan 7. sınıfa geçerken (bkz. Altın Kitapevi, Düzgün, Elit, MEB., Metinler, Yıldırım Yayınevi) aşamalı olarak öğrencilere kazandırılacak deyimleri artırdığı görülse de 7. sınıftan 8. sınıfa geçerken aynı tutumu sergilemediği ortadadır. Yayınevlerinden altısının ise, 6. sınıfta öğrencilere daha çok deyim kazandırmayı (bkz. Fil, Dörtel, Koza, Özyürek, Serhat, Tutibay Yayınevi) amaçlamış olması da, ilginçtir. Ayrıca, yayınevlerinin 'sözlük çalışmaları' başlığı altında verdiği deyim sayıları arasındaki oran, sınıftan sınıfa ya oldukça fazla değişmekte ya bir miktar değişmekte ya da çok az değişmektedir. Örneğin; Tutibay Yayınevi'nin 6. sınıf Türkçe dersi kitabında, öğrencilere 82, 7. sınıf Türkçe dersi kitabında 70 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitabında ise 67 deyim öğretilmeye çalışılmaktadır. Söz konusu yayınevinin öğrencilere toplam deyim sayısı içinde, 6. sınıf için çok fazla denebilecek kadar (82) deyim kazandırılması ön görülmüşken, 7. sınıf için az denebilecek kadar (70) deyim kazandırılması ön görülmüş, 8. sınıfta (67) ise, 6 ve 7. sınıfta öğretilen deyimlerden bile az deyim edindirme çalışmasının bulunduğu görülmektedir. Bu durum da, öğrencilere kazandırılacak deyimlerin, onların yaş, seviye ve ihtiyacına göre değil de ders kitaplarına alınan metinlere ve kitap yazarlarının tecrübelerine veya tercihlerine göre belirlendiğini ortaya koymaktadır.

Bir başka durum ise, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında bulunan bir veya üç yıl boyunca öğrencilere kazandırılmaya çalışılan deyimler arasındaki nicel özelliklerin farklı olmasıdır. Örneğin; Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi 6. sınıf Türkçe kitabı bir yıl boyunca 19 deyim öğretmeyi hedeflerken Serhat Yayınevi aynı sınıf için, yıl boyunca 64 deyim kazandırmayı amaçlamıştır. İki yayınevinin aynı yıl içinde öğrencinin kelime hazinesine kattığı deyimlerin sayısal farkı 45; yüzdelik farkı ise % 200'leri geçmektedir. Aynı şekilde, yayınevlerinden Yıldırım Yayınevi 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrencilere, üç yıl boyunca toplam 137 deyim öğretmeyi hedeflerken Altın Kitaplar Yayınevi ise aynı sınıflar için üç yıl boyunca öğrencilerin kelime hazinesine toplam 229 deyim katmayı amaçlamıştır. İki yayınevinin üç yıl boyunca öğrencilerin kelime hazinesine kattığı deyimlerin, sayısal farkı 92; yüzdelik farkı da % 90'ları geçmektedir.

Nicelik açısından yapılan bu değerlendirmeler diğer yayınevleri arasında da yapılabilir. Bu durum, diğer yayınevlerinin Türkçe dersi kitapları için de yaklaşık olarak böyledir.

Sıralanan bütün bu veriler, ders kitabı yazarlarının veya yayınevlerinin nicelik açıdan deyim kazandırmada ortak ölçütlerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.3.3. 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Kitaplarında Geçen Ortak Deyimlerin Frekans ve Yüzdeleri

DEYİMLER	6. Sınıflar		7. Sınıflar		8. Sınıflar	
	F	%	F	%	F	%
Ortak olmayan deyimler	663	85.88	653	92.10	645	92.53
İki kitapta ortak olan deyimler	87	11.26	38	5.35	44	6.31
Üç kitapta ortak olan deyimler	12	1.54	13	1.83	6	0.86
Dört kitapta ortak olan deyimler	7	0.90	3	0.42	1	0.14
Beş kitapta ortak olan deyimler	2	0.25	1	0.14	1	0.14
Altı kitapta ortak olan deyimler	1	0.12	1	0.14	-	-
Toplam	**772**	**100**	**709**	**100**	**697**	**100**

(Kitaplarda geçen ortak deyimler için bkz. Karatay, 2004: 82-89)

Tablo 4.3.3'de görüldüğü üzere 6. sınıf Türkçe dersi kitaplarının (13 yayınevine ait Türkçe dersi kitabı) tamamında kelime sıklığı iki ve daha fazla olan toplam 109 ortak deyimin yüzdelik oranı %14.22'dir. 6. sınıf Türkçe dersi kitaplarının tamamında ortak olmayan ve öğrencilere farklı kitaplarda da olsa kazandırılması amaçlanan toplam 663 deyimin, bütün Türkçe dersi kitaplarında kazandırılan ortak deyimlerle kıyaslandığında, yüzdelik oranı farkı %85.88'dir. 7. sınıf Türkçe dersi kitaplarının (13 yayınevine ait Türkçe dersi kitabı) tamamında kelime sıklığı iki ve daha fazla olan toplam 56 (bkz. tablo 4.3.3) deyimin yüzdelik oranı %7.90'dır. 7. sınıf Türkçe dersi kitaplarının tamamında ortak olmayan ve öğrencilere farklı kitaplarda da olsa kazandırılması amaçlanan toplam 653 deyimin, bütün Türkçe dersi kitaplarında kazandırılan ortak deyimlerle kıyaslandığında, yüzdelik oranı farkı %92.10'dur. 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının (13 yayınevine ait Türkçe dersi kitabı) tamamında kelime sıklığı iki ve daha fazla olan toplam 52 (bkz. tablo 4.3.3) deyimin yüzdelik oranı %7.47'dir. 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının tamamında ortak olmayan ve öğrencilere farklı kitaplarda da olsa kazandırılması amaçlanan toplam 697 deyimin, bütün Türkçe dersi kitaplarında kazandırılan deyim türünden ortak kelime öbekleriyle kıyaslandığında, yüzdelik oranı farkı %92.53 olarak çıkmaktadır.

Yukarıdaki sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının 'sözlük çalışmaları' kısmındaki deyimlerin ortaklık oranlarının düşük; farklılık oranlarının ise çok yüksek olması, yayınevlerinin ve ders kitabı yazarlarının deyim kazandırmada ortak ölçütlerinin olmadığı burada da görülmektedir.

4.4. Türkçe Dersi Kitaplarında Verilen Kelime Gruplarıyla İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ders kitaplarında geçen kelime gruplarıyla ilgili bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar verilmiştir.

4.4.1. Ders Kitaplarında Geçen Kelime Gruplarının Sınıflara Göre Sayıları

Yayınevi	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Altın Kitaplar	25	51	68	144
Dörtel Yayınevi	43	42	48	133
Düzgün Yayınevi	33	64	33	130
Elit Yayınevi	27	35	66	128
Fil Yayınevi	78	97	88	263
Koza Yayınevi	18	11	26	55
Mahir Yayınevi	32	43	77	152
MEB Yayınevi	16	15	57	88
Metinler Yayınevi	28	32	43	103
Özyürek Yayınevi	36	50	55	141
Serhat Yayınevi	17	24	15	56
Tutibay Yayınevi	13	11	10	34
Yıldırım Yayınevi	55	50	40	145
Toplam	**421**	**525**	**626**	**1572**

Araştırmada incelenen 13 yayınevinin 6. sınıf Türkçe dersi kitaplarında toplam 421, 7. sınıf Türkçe dersi kitaplarında toplam 525 ve Türkçe 8.sınıf ders kitaplarında da toplam 626 kelime grubu verilmiştir. Yine araştırmada yer alan 13 yayınevinin Türkçe 6, 7 ve 8. sınıflarına ait 39 ders kitabında ise toplam 1572 kelime grubu verilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının 'sözlük çalışmaları' kısmında yayınevlerinin tamamı, kitaplarının 6. sınıfında öğrencilere kazandırmayı amaçladığı kelime grubu sayısını 7 ve 8. sınıflara geçerken aşamalı ve doğru orantılı olarak belirgin bir şekilde artırmamıştır (bkz. tablo 4.4.1). Sekiz yayınevi, 6. sınıftan 7. sınıfa geçerken (bkz. Altın Kitapevi, Düzgün, Elit, Fil, Mahir, Metinler, Özyürek, Serhat Yayınevi) aşamalı olarak öğrencilere kelime grubu türünden kazandırılacak kelime gruplarını artırdığı görülse de 7. sınıftan 8. sınıfa geçerken hepsi aynı tutumu sergilememiştir. Yayınevlerinden altısının ise, 6. sınıfta öğrencilere daha çok kelime grubu kazandırmayı (bkz. Dörtel, Tutibay, Yıldırım, Koza, MEB., Yayınevi) amaçlamış olması da ilginçtir. Ayrıca, yayınevlerinin 'sözlük çalışmaları' başlığı altında verdiği kelime grubu sayıları arasındaki oran, sınıftan sınıfa ya oldukça fazla değişmekte ya bir miktar değişmekte ya da çok az değişmektedir. Örneğin; Yıldırım Yayınevi'nin 6. sınıf Türkçe ders kitabında, öğrencilere 55, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 50 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise 40 kelime grubu öğretilmeye çalışılmaktadır. Söz konusu yayınevinin öğrencilere toplam kelime grubu sayısı içinde, 6. sınıf için çok fazla denebilecek kadar (55) kelime grubu kazandırılması ön görülmüşken, 7. sınıf için az denebilecek kadar (50) kelime grubu kazandırılması ön görülmüş, 8. sınıfta (40) ise 6 ve 7. sınıfta öğretilen kelime gruplarından bile az kelime grubu edindirme çalışmasının olduğu görülmektedir. Bu durum da, öğrencilere kazandırılacak ke-

lime gruplarının, onların yaş, seviye ve ihtiyacına göre değil de ders kitaplarına alınan metinlere ve kitap yazarlarının tecrübelerine veya tercihlerine göre belirlendiğini ortaya koymaktadır.

Bir başka durum ise, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında bulunan bir veya üç yıl boyunca öğrencilere kazandırılmaya çalışılan kelime grupları arasındaki nicel özelliklerin büyük olmasıdır. Örneğin; Metinler Yayınevi 6. sınıf Türkçe kitabı bir yıl boyunca 28 kelime grubu öğretmeyi hedeflerken Yıldırım Yayınevi aynı sınıf için, yıl boyunca 55 kelime grubu kazandırmayı amaçlamıştır. İki yayınevinin aynı yıl içinde öğrencinin kelime hazinesine kattığı kelime grubunun sayısal farkı 27; yüzdelik farkı ise % 100'leri geçmektedir. Yine aynı şekilde, yayınevlerinden Serhat Yayınevi 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrencilere, üç yıl boyunca toplam 56 kelime grubu öğretmeyi hedeflerken Mahir Yayınevi ise aynı sınıflar için üç yıl boyunca öğrencilerin kelime hazinesine toplam 152 kelime grubu katmayı amaçlamıştır. İki yayınevinin üç yıl boyunca öğrencilerin kelime hazinesine kattığı kelime grubunun sayısal farkı 96; yüzdelik farkı da % 190'ları geçmektedir.

Nicelik açısından yapılan bu değerlendirmeler, diğer yayınevleri arasında da yapılabilir. Bu durum, diğer yayınevlerinin Türkçe dersi kitapları için de yaklaşık olarak böyledir.

Sıralanan bütün bu veriler, ders kitabı yazarlarının veya yayınevlerinin nicelik açısından kelime grubu kazandırmada ortak ölçütlerinin olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 4.4.2. 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Kitaplarında Geçen Ortak Kelime Gruplarının Frekans ve Yüzdeleri

KELİME GRUPLARI	6. Sınıflar		7. Sınıflar		8. Sınıflar	
	F	%	F	%	F	%
Ortak olmayan kelime grupları	414	98.33	507	96.57	607	96.69
İki kitapta ortak olan kelime grupları	6	1.42	18	3.43	13	2.07
Üç kitapta ortak olan kelime grupları	-	-	-	-	4	0.63
Beş kitapta ortak olan kelime grupları	-	-	-	-	2	0.31
Altı kitapta ortak olan kelime grupları	1	0.23	-	-	-	-
Toplam	421	100	525	100	626	100

(Kitaplarda geçen ortak kelime grupları için bkz. Karatay, 2004: 96-100)

6. sınıf Türkçe dersi kitaplarının (13 yayınevine ait Türkçe dersi kitabı) tamamında kelime sıklığı iki ve daha fazla olan toplam 7 (bkz. tablo 4.4.2) kelime grubunun yüzdelik oranı %1.77'dir. 6. sınıf Türkçe dersi kitaplarının tamamında ortak olmayan ve öğrencilere farklı kitaplarda da olsa kazandırılması amaçlanan toplam 414 kelime grubunun, bütün Türkçe dersi kitaplarında kazandırılan ortak kelime gruplarıyla kıyaslandığında, yüzdelik oranı farkı %98.33'tür.

7. sınıf Türkçe dersi kitaplarının (13 yayınevine ait Türkçe dersi kitabı) tamamında kelime sıklığı iki ve daha fazla olan toplam 18 (bkz. tablo 4.4.2.) kelime grubunun yüzdelik oranı %3.43'tür. 7. sınıf Türkçe dersi kitaplarının tamamında ortak ol-

mayan ve öğrencilere farklı kitaplarda da olsa kazandırılması amaçlanan toplam 507 kelime grubunun bütün Türkçe dersi kitaplarında kazandırılan ortak kelime gruplarıyla kıyaslandığında, yüzdelik oranı farkı %96.57'dir.

8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının (13 yayınevine ait Türkçe dersi kitabı) tamamında kelime sıklığı iki ve daha fazla olan toplam 19 (bkz. tablo 4.4.2) kelime grubunun yüzdelik oranı %3.31'dir. 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının tamamında ortak olmayan ve öğrencilere farklı kitaplarda da olsa kazandırılması amaçlanan toplam 607 kelime grubunun, bütün Türkçe dersi kitaplarında kazandırılan ortak kelimelerle kıyaslandığında, yüzdelik oranı farkı %96.69'dur.

Kelime grubuna ait yukarıdaki veriler, yayınevlerinin ve ders kitabı yazarlarının kelime grubu kazandırmada ortak ölçütlerinin olmadığını göstermektedir. Bütün bu sonuçlardan yola çıkarak 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarının 'sözlük çalışmaları' kısmındaki kelime gruplarının da aynılık ve farklılık oranlarının benzer olması dikkat çekicidir.

5. Sonuç ve Öneriler

Eldeki bulgular, İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi kitabı yazarlarının ve yayınevlerinin bu sınıflarda okuyan öğrencilere nicelik ve nitelik açısından herhangi bir kelime kazandırma ölçütü ve birliği olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durumda olan Türkçe dersi kitapları, öğrencilere standart bir Türkçe eğitimi sunamamakta, kelime kazanımı yazarların ders kitaplarına koydukları metinlerle, öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel çabalarına kalmaktadır.

Ana dili ders kitapları yabancı dil öğretimi kitaplarında olduğu gibi belirli bir sözcük dağarcığını kazandırmayı hedeflemelidir. Bunun için de ilk önce ana sınıfı dâhil, çocuğun ailesinden ve yakın çevresinden edindiği, çevresiyle iletişim kurarken kullandığı etkin sözcük dağarcığı doğru tespit edilmelidir. Daha sonra, ilköğretimin birinci sınıfından başlayarak yine çocuğun her an etkin olarak kullanabileceği ve iletişimde ihtiyaç duyacağı kelime hazinesi, her yaş ve sınıf seviyesine göre bir program dâhilinde, aşamalı olarak öğrencilere kazandırılmalıdır.

Ana dili öğretimi yapılırken yabancı dil öğretiminde olduğu gibi çeşitli dil edindirme aşamaları "başlangıç, orta ve ileri düzey" ortaya konulmalı, kelime kazandırma, dil öğretme ve bunların sonucu olarak bireyi topluma kazandıracak kültürleme aşama ve stratejileri belirlenmelidir. Örneğin ilköğretimin birinci kademesi başlangıç düzeyi, ikinci kademesi orta düzey ve ortaöğretim (lise) kısmı da ileri düzey olarak kabul edilebilir. Bu durumda başlangıç düzeyinde etkin söz varlığı edindirilebilir. Orta düzeyde, 6, 7 ve 8. sınıflardan itibaren ise dilin işleyişi, mantığı; edebiyatın güzel eserleri aracılığıyla dil zevki ve sevgisi kazandırılarak edilgin söz varlığına, yani ileri düzeye kapılar aralanabilir.

Türkçe dersi kitabı hazırlanırken de belirlenen hedef, aşama ve stratejiler dikkate alınarak bir ünitede ve kitapta, bir eğitim-öğretim yılı boyunca ve eğitim hayatının uzmanlık aşaması olan yüksek öğretime geçilinceye kadar öğrencilere kaç kelimenin kazandırılacağı ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Ana dili öğretiminin ilk aşaması olan ilköğretimin birinci kademesinde, kazandırılması gereken kelimelerin somut ve çocuğun yakın çevresiyle ilgili olmasına dikkat edilmeli, ders kitaplarındaki kelime öğretme faaliyetlerini destekler mahiyette, gerekirse kazandırılacak kelimelerin resimleri ve kavram kartları da hazırlanmalıdır.

Türkçe için, yaş ve düzeye göre hangi kelimelerin ne sıklıkla öğretileceği ile ilgili çalışmaların noksanlığı giderildikten sonra, kitaplarda öğretilmek için seçilen kelimelerin, yazarların kişisel deneyim ve tercihlerine bırakılmaması için, gerekirse yeniden metinler oluşturulmalıdır. Ayrıca, kitaplarda kelime dağarcığını geliştirmeyle ilgili bir kere öğretilen kelimelerin tekrar ve pekiştirme alıştırmalarının ne kadar sıklıkta ve hangi tür etkinliklerle, çeşitli alıştırma, oyun ve bulmaca gibi, olacağı da belirlenmelidir.

Bilgisayar ve eğitim teknolojileri bölümleri ile işbirliği yaparak tespit edilen kelime hazinesine yönelik, bilgisayarda kullanılabilecek bir program geliştirilmelidir. Buna göre, ders kitabına alınacak metinlerin veya öğretmenin ders kitabı dışında sınıfta işlemek istediği yazılı bir metnin içerdiği kelimelerin sınıfın seviyesine uygun olup olmadığı belirlenecektir. Uygun olmayan kelimelerin yerlerine seviyeye uygun kelime de önerecek bilgisayar programı sayesinde hem ana dili ve kelime öğretimi daha etkili gerçekleştirilecek hem de öğrencilere standart bir Türkçe söz varlığı daha kolay ve profesyonelce kazandırılacaktır. Türkçe dersi kitaplarının bu ve buna benzer sorunlarının ortadan kaldırılması için, kitaplar konularında uzman kişiler tarafından hazırlanmalıdır.

Kaynakça

CEMİLOĞLU, Mustafa. (1998) **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.** Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları

CEMİLOĞLU, Mustafa. (1999). *İlköğretim Okullarının Türkçe Derslerinde Sözcük Öğretimi ve Türkçe Kitaplarındaki Söz Değerleri Üzerine Bir İnceleme*. **I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu** (16- 17 Haziran 1994, s. 207-217.). Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

ÇİFTÇİ, Musa. (1991). **Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens., (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Öğretimi**. Ankara: Gül Yayınevi.

GÖZ, İlyas. (2003). **Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

GÜZEL, Abdurrahman (1987). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programları*. **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu**. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, Tebliğler.

KARADAĞ, Özay (2005). **İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma.** (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

KARATAY, Halit (2004). **İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Kitaplarının Ortak Kelime Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi**. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

KAVCAR, Cahit vd., (2001). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi.** Ankara: Engin Yayınevi.

KURUDAYIOĞLU, Mehmet (2005). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma.** (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

KÜÇÜK, Salim. (1998). *Ana Dili Öğretiminde Türkçe dersi Kitapları ve Metot Meselesi*. **Dil Dergisi**. (64), 6.

ŞAHİN, Tülay. (1998). *Amerika'da İlkokul 5.Sınıflarda Okutulan Ana Dili Ders Kitabının Değerlendirilmesi.* **Dünyada ve Türkiye'de Anadili Eğitimi.** Sempozyum Bildirileri, Ankara: Ankara Üniv. Tömer Yayınları.

TOSUNOĞLU, Mesiha. (1998). **İlköğretim Okullarına Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

TOSUNOĞLU, Mesiha. (1999). *Kelime Servetinin Eğitim ve Öğretimdeki Yeri ve Önemi.* **Millî Eğitim**, (144), 71-73.

YALÇIN, Alemdar. (1996). *Türkçe dersi Kitaplarının Planlanması ve Yazılması.* **Türk Yurdu**, (107), 24-27.

DERS KİTAPLARI KAYNAKÇASI

1) Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları, (Haz. M.Ünal, vd.).
2) Metinler Matbaa ve Yayıncılık 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları (Haz.Müfit Aksakal-Orhan MusaÇelik-İsa Savaş)
3) Dörtel Yayınları 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları, (Haz.M.Ali Külekçi)
4) Düzgün Yayınları 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları, (Haz.M.Aksakal-İ.Savaş-O.M.Çelik)
5) Mahir Yayınları 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları, (Haz.Nezihe Yıldız)
6) Yıldırım Yayınları 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları, (Haz.M.Gül-M.Köktürk)
7) Koza Yayınları 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları, (Haz.Ahmet Kapulu)
8) Özyürek Yayınları 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları, (Haz. S. Batur-C.Yıldırım)
9) Serhat Yayınları 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları, (Haz.Y. Yörük vd.)
10) Elit Yayınları 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları, (Haz. Veysi Yıldırım)
11) Altın Kitapları 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları, (Haz. Ahmet Gümüş)
12) Tutibay Yayınları 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları, (Haz. M.Koyuncu- M.Koyuncu)
13) Fil Yayınları 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi Kitapları , (Haz.S. Sarıca-M.Gündüz)

VOCABULARY EXERCISES IN TURKISH LESSON'S BOOKS

Halit KARATAY*

Abstract

As instruction material, all Turkish lesson books have to offer similar oppurtunities with its building vocabulary exercises to students, although they have different publishers. Students of secondary classes (6, 7 and 8. class) are taught some vocabulary as noun, verb, idiom and some word groups from Turkish lesson books. And in these books 'vocabulary work parts' include different words between each other. This study examined that whether a word provides aim and union in part of vocabulary works which build students vocabulary. Using language skills effectively depend on wealthy vocabulary. And expecting success from all studentsl at the same time in language skills also depends on Turkish lesson books' consistency and sufficiency. This study is descriptive research and to access evidences crosshatching model is used.

Key Words: Vocabulary works, teaching word, Turkish lesson books, mother tongue

* Ass.; Gazi University Gazi Faculty of Education Department of Turkish Language Teaching

YENİ HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*
İlhami BULUT**

Özet

Bu araştırmanın amacı, yeni ilköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla, 32 maddeden oluşan Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, yeni Hayat Bilgisi dersi öğretim programının uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 deneme okulundan toplam 591 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, t-testi, tek yönlü varyans analizi, KWH, MWU, Scheffe ve LSD testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, il ve cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Erkek ve kadın öğretmenler arasındaki görüş farklılığının üzerinde durulmalı ve programın uygulandığı illerdeki okullar arası fark asgari düzeye çekilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Hayat Bilgisi dersi öğretim programı, yapılandırmacılık, program oeğerlendirme

Giriş

Eğitim sistemimizin bugün nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olduğu, toplumsal ve bireysel gereksinimleri gereği gibi karşılamaktan uzak kaldığı, sistemin köklü bir reform ihtiyacı içinde olduğu ülkenin bugünkü genel eğitim tablosundan da açıkça anlaşılmaktadır. Bugüne kadar bu konuda alınan önlemler ve sağlanan gelişmeler incelendiğinde ise, daha fazla okul açmak, daha fazla öğretmen temin etmek, daha fazla mali kaynak ayırmak şeklinde konunun özüne ilişkin olmayan bilimsellik ve profesyonellikten uzak yüzeysel, etkisiz çabalar olduğu, bunların eğitimi istenen düzeye ulaştıramadığı açıkça görülmektedir. Bu durum eğitimde gerçek anlamda gelişme sağlayacak yeni önlemleri geliştirme ve uygulama gereğini ortaya koymaktadır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995, 6). Gerek eğitim programları gerekse de eğitim ortamları noktasında köklü değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve

* Yrd. Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
** Dr.; Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Okulda öğrenciye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle, eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır (Erden, 1998, 2).

Eğitimde kalite ve verimliliği yükseltmek amacıyla MEB tarafından hazırlanan 2004 programları ilk önce dokuz ilde pilot olarak uygulamaya konulmuştur. Yeni ilköğretim birinci kademe programları ile davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı vurgulanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım bilgi, öğretme ve öğrenmenin ne olduğu üzerinde durur ve nesnelliğin mümkün olup olmadığı ile ilgilenir (Airasian&Walsh, 1997, 444). Yapılandırmacılar geleneksel bilgi kuramcıları gibi akıl ve dünya arasındaki benzerliği araştırmak yerine yapı oluşturmada düşünme yeteneği üzerinde durmuş, yeni bilgi ile geçmiş yaşantı arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Koç ve Demirel, 2004, 175). Çünkü öğrenme, bireyin yaşantıları, geldiği toplumsal doku ve deneyimleri ile yakından ilgilidir. Zira öğrenmenin gelişmesi, tamamıyla bireyin konuyu nasıl algıladığına bağlıdır (Akar ve Yıldırım, 2004). Böylelikle öğrenenler mevcut bilgilerinin ışığında yaşantılarına anlam vererek öğrenmelerini gerçekleştirirler. Bu süreçte öngörülen teknikler aynı zamanda öğrenenlere kişisel anlayışlarıyla kavramları açıklamalarına olanak verir (Holloway, 1999, 85).

Öğrenme sürecinde her öğrenci için aynı hedefleri belirleme yerine üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler esas alınır. Buna göre bilgi, değişime açıktır ve kesin gerçekler yerine uygulanabilen geçerli bilgiler vardır. Yapılandırmacılar 'ne öğretmeli' yerine 'birey nasıl öğrenir' sorusu üzerinde kafa yorarlar (Holloway, 1999, 85). Bodner, Driver, Bell ve von Glasersfeld'e göre, yapılandırmacı öğrenme teorisinin ortaya koyduğu prensipler şu şekilde özetlenebilir (Köseoğlu, Tümay ve Kavak, 2002, 638-639; MEB, 2004a, 17):

- Öğrenciler öğrenme ortamına kendilerine ait ön bilgi ve inançlarla gelirler.
- Öğrenme, öğrenme ortamına olduğu kadar öğrenenlerin ön bilgi, tutum ve amaçlarına da bağlıdır.
- Öğrenme pasif bir süreç değil, aksine öğrenenin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımını gerektiren sürekli ve gelişimsel bir işlemdir.
- Bilgi birey tarafından hem zihinsel hem de sosyal olarak yapılandırılır. Ancak ortak fiziksel deneyimler ve sosyal etkileşimler nedeniyle öğrenenlerin yapılandırdıkları anlamların tiplerinde modeller vardır.
- Öğrenme basit bir şekilde mevcut kavramlara eklemeler yapmak veya bazı kavramları çıkarmak şeklinde değildir, öğrenme aynı zamanda mevcut kaynakların yeniden düzenlenmesini gerektirir.
- Öğrenenler dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yapılandırdıkları yeni bilgileri değerlendirirken, yeni bilgileri özümseyebilir veya reddedebilir.

Yapılandırmacılık, türetimci öğrenme (Wittrock, 1985, 123-126); durumlu öğrenme ve otantik öğretim (Brown, Collins&Duguid, 1989, 32-42), postmodern eğitim programı (Hlynka, 1991, 27-30) ve eğitimsel semiotik (Cunningham, 1992, 165-194) gibi yaklaşımları kapsamaktadır. Bunun yanında, öğrenenlerin kendileri için gerekli olan bilgiye ulaşma ve problemlerini çözmede problem temelli (Crowther, 1999, 20;

Cansız, 2002, 16) ve proje temelli öğrenme oldukça etkilidir (Yıldırım, 2004, 79). Bu öğrenme modelleri çerçevesinde hazırlanan etkinlikler paylaşımcı ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında yürütülmelidir. Hazırlanan etkinlikler çeşitlilikleri ve farklılıkları ile öğrenme ortamını zenginleştirmelidir (Akar ve Yıldırım, 2004). MEB yeni programlara ilişkin kılavuz kitaplarda öğretmenler için hazır etkinlik örneklerine yer vermiştir. Ancak burada önemli olan husus programların uygulamada ne derecede etkili olduğudur.

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP) üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş, programın vizyonu, temel yaklaşımı ve yapısı, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme alt başlıkları, ikinci bölümde, geliştirilen temalar, üçüncü bölümde ise, bir önceki programa kıyasla yapılan temel değişiklikler yer almaktadır (MEB, 2004, 7).

Programın öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Program ile öğrencilerin, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlayabilme, öz yönetim, katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması, bilimin temel kavramlarını tanıma becerisini kazanmaları öngörülmektedir. Ayrıca, öğrencilerde öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi kişisel niteliklerin ve değerlerin geliştirilmesini de amaçlamaktadır (MEB, 2004, 12).

Yeni ilköğretim programı, önceki geleneksel öğrenme programına göre önemli farklılıklar içermektedir. Örneğin, yeni programda birlikte çalışma öne çıkarılmakta ve öğrencilerin birtakım etkinlikleri doğrudan yaparak bazı kazanımları elde etmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte hem öğrenme ortamının düzeni değişmekte hem de yapılacak etkinliklerin seçiminde öğretmen ve öğrenci arasında sürekli işbirliği yapılması zorunlu hale gelmektedir. Uygulamanın başarılı (etkili) olması öğretmen ve öğrencinin değişen rollerini doğru anlamaları ve yerine getirmeleri kaçınılmazdır (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005, 388). Öğretmenlerin temel rollerinden biri, öğrencilere bu anlayışa uygun öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaktır (MEB, 2004, 64). Çünkü, öğrenme sürecinde edinilen bilgilerin kalıcı olmasında, öğrenme ortamı önemli rol oynamaktadır (Yılmaz ve Akkoyunlu, 2006, 212). Gömleksiz (2005, 357) konuya ilişkin olarak yapmış olduğu bir araştırmada, öğretmenlerin yeni programların uygulandığı eğitim ortamına ilişkin görüşlerinde illere göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Yılmaz ve Akkoyunlu (2006, 217) yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin etkileşimde bulunduğu ve kontrol edebildikleri ortamlarda edindikleri bilgilerin daha kalıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca, yeni programlar ile öğretmene sınıf içinde rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (ERG, 2005, 39).

Yeni programlara ilişkin olarak alanda yapılan araştırmalar (Bayram, 2005; Bulut, 2006; Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Gömleksiz, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Özdemir, 2005, Özden, 2005; Sabancı ve Şahin, 2005) uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır. Bir programın geliştirilmesi, ancak, öğret-

menin bu doğrultuda uyarımı ve isteği ile mümkündür (Varış, 1997, 16). Zira, bir eğitim programının etkililiğini belirleyecek olanlar, onun uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir. Tasarlanan programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, eğer öğretmenler, programlara ilişkin öngörülen niteliklere sahip değillerse, programın uygulamada başarılı olması düşünülemez. Bir başka deyişle, hazırlanan programların uygulamadaki başarısı, öğretmenlerin programlarda öngörülen etkinlikleri en iyi biçimde gerçekleştirmelerine bağlıdır (Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005, 53). Nitekim öğretimin başarısının etkileyicileri konusunda yapılan araştırmalar, en önemli etkileyicinin öğretmen nitelikleri olduğu noktasında birleşmektedir (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005, 20). Bunun için, yeni programları uygulayan sınıf öğretmenlerinin, HBDÖP'ün uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemenin program geliştirme sürecine katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 2004-2005 öğretim yılında pilot olarak uygulanan İlköğretim Birinci Kademe Yeni Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğini belirlemeye yöneliktir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaç belirlenmiştir:

Yeni Hayat Bilgisi dersi öğretim programında öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri, görev yaptıkları il, okuttukları sınıf düzeyi, cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, eğitim düzeyleri ve sınıf mevcutlarına göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma Modeli

Araştırma tarama (betimsel-survey) modeli niteliğindedir. Buna göre, Yeni HBDÖP'ün uygulamadaki etkililiği programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2004–2005 eğitim-öğretim yılında yeni ilköğretim birinci kademe HBDÖP'ün uygulandığı dokuz ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 980 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları için Diyarbakır ilindeki 5 pilot ilköğretim okulunda toplam 75 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Bu nedenle Diyarbakır ili örneklemin dışında tutulmuştur. Buna göre araştırmanın örneklemini İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 pilot okulda görev yapan 591 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme alınan öğretmenlerin illere göre dağılımı şöyledir: İstanbul 109, Ankara 117, İzmir 70, Kocaeli 66, Van 58, Hatay 56, Samsun 56 ve Bolu 59.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilirken ilk aşamada konu ile ilgili dokümanlar incelenmiştir. Daha sonra Diyarbakır ilinde yeni programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin yeni programa ilişkin görüş ve düşünceleri alınmıştır. Bu görüş ve düşünceler doğrultusunda program için madde havuzu oluşturulmuştur. Program için madde havuzu oluşturulurken program değerlendirme modeli olarak, "Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli" (Erden, 1998, 21) esas alınmıştır. Ölçek içerik ge-

çerliğinin sağlanması amacıyla Fırat ve Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Bölümleri, Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümündeki öğretim üyeleri ile Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında görev yapan uzmanlar tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında düzenlenen beşli Likert tipindeki 32 maddelik taslak ölçek geçerlik ve güvenirlik analizleri için Diyarbakır ilindeki yeni programın uygulandığı beş pilot ilköğretim okulunda görev yapan 75 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. HBDÖP ölçeğine ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı 0.90 ve Bartlett test değeri 2531,911 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde (p=0.000) anlamlı çıkmıştır. Faktör analizi sonucunda 4 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 13 madde 1. faktörde, 8 madde 2. faktörde, 7 madde 3. faktörde, 4 madde 4. faktörde toplanmıştır. Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre, 1. faktör "Kazanımlar", 2. faktör "Kapsam", 3. faktör "Eğitim Durumu" ve 4. faktör "Değerlendirme" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizi Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.98, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0.88 ve Guttman split-half değeri ise 0.93 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin dört alt boyutunun güvenirliği de ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenirlik katsayıları şöyle belirlenmiştir: *Kazanımlar* 0.96, *Kapsam* 0.94, *Eğitim Durumu* 0.90 ve *Değerlendirme* 0.82.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için geliştirilen ölçek, yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot illerdeki 67 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 762 sınıf öğretmenine posta aracılığı ile gönderilmiş ve aynı yolla toplanmıştır. Ankara, Hatay ve Kocaeli ilinde toplam 3 pilot okuldan hiç anket gelmediğinden 64 pilot ilköğretim okulundan toplam 591 anket formu geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans değerleri kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ilişkisiz örneklem t-testi, il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve öğrenci mevcuduna göre yapılan karşılaştırmalarda ise, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Farklılığın belirlendiği durumlarda da, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffe ve LSD testleri uygulanmıştır. Bunun yanında, varyans analizi ve t-testi için önce levene testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskall Wallis-H (KWH), t-testinin yerine de Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). KWH testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunması halinde ise grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak, farkın kaynağı incelenmiştir. Her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için "Tamamen (5)", "Çok (4)", "Orta (3)", "Az (2)" ve "Hiç (1)" dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin "Hiç", 1.81-2.60 arasında bulunanların "Az", 2.61-3.40 arasındakilerin "Orta", 3.41-4.20 arasındakilerin "Çok" ve 4.21-5.00 arasında yer alanların ise "Tamamen" derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Bulgular

Çizelge 1'de öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin *"il"* değişkenine ait varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 1. İl Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu, Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt ölçek	İl	n	$\overline{X}$	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Kazanımlar	İstanbul	109	3,86	0,633	Gruplar Arası	3,763	7	0,538	1,485	0,170	-
	Ankara	117	3,80	0,585							
	İzmir	70	3,89	0,678							
	Kocaeli	66	3,86	0,575	Gruplar İçi	211,042	583	0,362			
	Van	58	3,90	0,529							
	Hatay	56	3,97	0,552							
	Samsun	56	4,07	0,580	Toplam	214,805	590				
	Bolu	59	3,79	0,638							
			Levene:0.870			p=0.530					
Kapsam	İstanbul	109	3,88	0,604	Gruplar Arası	4,478	7	0,640	1,642	0,121	-
	Ankara	117	3,81	0,623							
	İzmir	70	3,86	0,695							
	Kocaeli	66	3,88	0,544	Gruplar İçi	227,169	583	0,390			
	Van	58	3,90	0,581							
	Hatay	56	3,99	0,570							
	Samsun	56	3,99	0,624	Toplam	231,646	590				
	Bolu	59	3,67	0,739							
			Levene:1,431			p=0.190					
Eğitim Durumu	İstanbul	109	3,96	0,618	Gruplar Arası	3,282	7	0,469	1,564	0,143	-
	Ankara	117	3,86	0,520							
	İzmir	70	3,90	0,596							
	Kocaeli	66	3,89	0,512	Gruplar İçi	174,802	583	0,300			
	Van	58	3,93	0,537							
	Hatay	56	4,02	0,421							
	Samsun	56	4,10	0,585	Toplam	178,084	590				
	Bolu	59	4,02	0,518							
			Levene:1,464			p=0.178					
Değerlendirme	İstanbul	109	3,53	0,665	Gruplar Arası	7,747	7	1,107	2,053*	0,047	Samsun-Ankara, İzmir, Kocaeli, Hatay; Hatay-İstanbul, Bolu; Ankara-Bolu
	Ankara	117	3,40	0,775							
	İzmir	70	3,42	0,729							
	Kocaeli	66	3,38	0,737	Gruplar İçi	314,234	583	0,539			
	Van	58	3,42	0,695							
	Hatay	56	3,29	0,814							
	Samsun	56	3,68	0,787	Toplam	321,982	590				
	Bolu	59	3,64	0,680							
			Levene:1.101			p=0.360					
Program Geneli	İstanbul	109	3,84	0,567	Gruplar Arası	2,625	7	0,375	1,214	0,293	-
	Ankara	117	3,77	0,540							
	İzmir	70	3,83	0,621							
	Kocaeli	66	3,81	0,515	Gruplar İçi	180,070	583	0,309			
	Van	58	3,85	0,516							
	Hatay	56	3,90	0,506							
	Samsun	56	4,01	0,562	Toplam	182,695	590				
	Bolu	59	3,79	0,602							
			Levene:0.724			p=0.652					

*p<.05

Öğretmenlerin HBDÖP'ün kazanımlarına ilişkin görüşlerinin ***"il"*** değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir (F(7-583)=1.485, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\overline{X}$=3.79), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise Samsun ($\overline{X}$=4.07) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\overline{X}$=3.97), Van ($\overline{X}$=3.90), İzmir ($\overline{X}$=3.89), İstanbul ($\overline{X}$=3.86), Kocaeli ($\overline{X}$=3.86) ve Ankara ($\overline{X}$=3.80), ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda öngörülen kapsama ilişkin olarak öğretmen görüşleri arasında ***"il"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F(7-583)=1.642, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Bolu ($\overline{X}$=3.67), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\overline{X}$=3.99) ve Hatay ($\overline{X}$=3.99) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Van ($\overline{X}$=3.90), İstanbul ($\overline{X}$=3.88), Kocaeli ($\overline{X}$=3.88), İzmir ($\overline{X}$=3.86) ve Ankara ($\overline{X}$=3.81) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda yer alan kapsamın uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında ***"il"*** değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık bulunmamaktadır (F(7-583)=1.564, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\overline{X}$=3.86), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\overline{X}$=4.10) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\overline{X}$=4.02), Bolu ($\overline{X}$=4.02), İstanbul ($\overline{X}$=3.96), Van ($\overline{X}$=3.93), İzmir ($\overline{X}$=3.90) ve Kocaeli ($\overline{X}$=3.89) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir.

HBDÖP'te öngörülen değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında ***"il"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (F(7-583)=2.053, p<0.05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, Samsun ile Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay; Hatay ile İstanbul ve Bolu; Ankara ile Bolu ili arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Hatay ($\overline{X}$=3.29), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\overline{X}$=3.68) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Bolu ($\overline{X}$=3.64), İstanbul ($\overline{X}$=3.53), İzmir ($\overline{X}$=3.42), Van ($\overline{X}$=3.42), Ankara ($\overline{X}$=3.40) ve Kocaeli ($\overline{X}$=3.38) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, İzmir, Van, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada ***"çok"***, Ankara, Kocaeli ve Hatay ilindeki öğretmenler ise, ***"orta"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında ***"il"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F(7-583)=1.214, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının Ankara ($\overline{X}$=3.77), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, Samsun ($\overline{X}$=4.01) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Hatay ($\overline{X}$=3.90), Van ($\overline{X}$=3.85), İstanbul ($\overline{X}$=3.84), İzmir ($\overline{X}$=3.83), Kocaeli ($\overline{X}$=3.81) ve Bolu ($\overline{X}$=3.79) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programın genelinin uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 2'de öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen kazanımlar ve kapsama ilişkin görüşlerinin *"sınıf"* değişkenine ait varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 2. Sınıf Değişkenine Göre Kazanımlar ve Kapsam Alt Ölçeklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt ölçek	Sınıf	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Kazanımlar	1.sınıf	190	3.89	0,601	Gruplar Arası	9,921	2	4,961		
	2.sınıf	202	3,86	0,573	Gruplar İçi	214,706	588	0,365	0,136	0,873
	3.sınıf	199	3,88	0,636	Toplam	214,805	590			
				Levene:1,776		p=0.170				
Kapsam	1.sınıf	190	3,89	0,604	Gruplar Arası	0,415	2	0,208		
	2.sınıf	202	3,83	0,633	Gruplar İçi	231,231	588	0,393	0,528	0,590
	3.sınıf	199	3,88	0,642	Toplam	231,646	590			
				Levene:2,209		p=0.066				

*p<.05

Öğretmenlerin HBDÖP'ün kazanımlarına ilişkin görüşleri ***"sınıf"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-588)}$=0.136, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 2. ($\overline{X}$=3.86), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 1. ($\overline{X}$=3.89) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu, 3.($\overline{X}$=3.88) sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Buna göre, 1-3. sınıf öğretmenleri programda yer alan kazanımların uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşleri ***"sınıf"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-588)}$=0.528, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 2. ($\overline{X}$=3.83), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 1. ($\overline{X}$=3.89) sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunu, 3. ($\overline{X}$=3.88) sınıf öğretmenleri izlemektedir. Buna göre, 1-3. sınıf öğretmenleri programda öngörülen kapsamın uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 3'te öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin *"sınıf"* değişkenine göre KWH testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3. *Sınıf Değişkenine Göre Eğitim Durumu, Değerlendirme Alt Ölçekleri İle Programın Geneline İlişkin KWH Testi Sonuçları*

Çizelge 3. Sınıf Değişkenine Göre Eğitim Durumu, Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin KWH Testi Sonuçları

Alt ölçekler	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
Eğitim Durumu	1.sınıf	190	286,66	2	1,074	0,584
	2.sınıf	202	296,50			
	3.sınıf	199	304,40			
Değerlendirme	1.sınıf	190	190	2	2,069	0,355
	2.sınıf	202	202			
	3.sınıf	199	199			
Programın Geneli	1.sınıf	190	190	2	0,309	0,857
	2.sınıf	202	202			
	3.sınıf	199	199			

*p<.05

Öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşleri ***"sınıf"*** değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($KWH_{(2)}$=1.074, p>0.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 3. sınıf öğretmenleri 1. ve 2. sınıf öğretmenlerine göre programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir.

HBDÖP'ün değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında ***"sınıf"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($KWH_{(2)}$=2.069, p>0.05). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, 1. sınıf öğretmenleri 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine göre programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında ***"sınıf"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($KWH_{(2)}$=0.309, p>0.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1. sınıf öğretmenlerinin 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine göre programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğunu düşündükleri ifade edilebilir.

Çizelge 4'te öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin *"cinsiyet"* değişkenine ait t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4. *Cinsiyet Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu ve Değerlendirme Alt Ölçekleri İle Programın Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları*

Alt ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
Kazanımlar	Erkek	258	3,94	0,624	0,188	0,664	2,049*	0,041
	Kadın	333	3,83	0,584				
Kapsam	Erkek	258	3,94	0,645	1,169	0,280	2,367*	0,018
	Kadın	333	3,81	0,607				
Eğitim Durumu	Erkek	258	3,98	0,581	1,804	0,180	1,469	0,142
	Kadın	333	3,92	0,523				
Değerlendirme	Erkek	258	3,57	0,736	0,205	0,651	3,112*	0,002
	Kadın	333	3,38	0,732				
Programın Geneli	Erkek	258	3,90	0,585	1,777	0,183	2,403*	0,017
	Kadın	333	3,79	0,530				

*p<.05

Öğretmenlerin HBDÖP'ün kazanımlarına ilişkin görüşleri ***"cinsiyet"*** değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t_{(589)}$=2.049, p<0.05). Diğer bir ifade ile erkek öğretmenler ($\bar{X}$=3.94) kadın öğretmenlere ($\bar{X}$=3.83) göre, programda öngörülen kazanımların uygulamada daha çok etkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşleri ***"cinsiyet"*** değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(589)}$=2.367, p<0.05). Başka bir deyişle, erkek öğretmenler ($\bar{X}$=3.94) kadın öğretmenlere ($\bar{X}$=3.81) göre, programda yer alan kapsamın uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

HBDÖP'ün eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ***"cinsiyet"*** değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($t_{(589)}$=1.469, p>0.05). Buna göre, hem erkek ($\bar{X}$=3.98) hem de kadın öğretmenler ($\bar{X}$=3.92), programda belirtilen eğitim durumunun uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin olarak erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(589)}$=3.112, p<0.05). Buna göre, erkek öğretmenler ($\bar{X}$=3.57) programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada ***"çok"***, kadın öğretmenler ($\bar{X}$=3.38) ise ***"orta"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri ***"cinsiyet"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(589)}$=2.403, p<0.05). Başka bir deyişle, erkek öğretmenler ($\bar{X}$=3.90) kadın öğretmenlere ($\bar{X}$=3.79) göre, programın genelinin uygulamada daha çok etkili olduğu görüşündedir.

Çizelge 5'te öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin *"kıdem"* değişkenine ait varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 5. *Kıdem Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu ve Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları*

Alt ölçek	Kıdem	n	X	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Kazanımlar	1-5 yıl	70	3,85	0,532	Gruplar Arası	1,092	4	0,273	0,748	0,559
	6-10 yıl	116	3,92	0,587						
	11-15 yıl	77	3,97	0,611	Gruplar İçi	213,713	586	0,365		
	16-20 yıl	89	3,83	0,542						
	21 ve üzeri	239	3,86	0,650	Toplam	214,805	590			
	Levene:1,601				p= 0,172					
Kapsam	1-5 yıl	70	3,83	0,582	Gruplar Arası	2,097	4	0,524	1,338	0,254
	6-10 yıl	116	3,92	0,587						
	11-15 yıl	77	3,97	0,598	Gruplar İçi	229,550	586	0,392		
	16-20 yıl	89	3,77	0,595						
	21 ve üzeri	239	3,86	0,675	Toplam	231,646	590			
	Levene:1,083				p= 0,364					
Eğitim Durumu	1-5 yıl	70	3,91	0,514	Gruplar Arası	1,343	4	0,336	1,113	0,349
	6-10 yıl	116	3,98	0,495						
	11-15 yıl	77	4,03	0,525	Gruplar İçi	176,741	586	0,302		
	16-20 yıl	89	3,86	0,566						
	21 ve üzeri	239	3,95	0,584	Toplam	178,084	590			
	Levene:0,692				p= 0,598					
Değerlendirme	1-5 yıl	70	3,38	0,728	Gruplar Arası	1,110	4	0,278	0,507	0,731
	6-10 yıl	116	3,45	0,732						
	11-15 yıl	77	3,53	0,788	Gruplar İçi	320,871	586	0,548		
	16-20 yıl	89	3,44	0,732						
	21 ve üzeri	239	3,49	0,735	Toplam	321,982	590			
	Levene:0,470				p= 0,758					
Programın Geneli	1-5 yıl	70	3,80	0,501	Gruplar Arası	1,215	4	0,304	0,981	0,418
	6-10 yıl	116	3,87	0,528						
	11-15 yıl	77	3,93	0,560	Gruplar İçi	181,480	586	0,310		
	16-20 yıl	89	3,77	0,531						
	21 ve üzeri	239	3,83	0,592	Toplam	182,695	590			
	Levene:1,030				p= 0,391					

*p<.05

Öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen kazanımlara ilişkin görüşlerinin ***"kıdem"*** değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(4-586)}$=0.748, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 yıl ($\bar{X}$=3.83), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 11-15 yıl arası ($\bar{X}$=3.97) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 yıl arası ($\bar{X}$=3.92), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=3.86) ve 16-20 yıl arası ($\bar{X}$=3.83) kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Dolayısıyla, beş farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programda belirtilen kazanımların uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşlerinin ***"kıdem"*** değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($_{F(4-586)}$=1.338, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 yıl ($\bar{X}$=3.77), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 11-15 yıl arası ($\bar{X}$=3.97) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 yıl arası ($\bar{X}$=3.92) 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=3.86) ve 1-5 yıl arası ($\bar{X}$=3.83) kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir.

Öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşleri arasında ***"kıdem"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-586)}$=1.113, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 yıl ($\bar{X}$=3.86), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 11-15 yıl arası ($\bar{X}$=4.03) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 yıl arası ($\bar{X}$=3.98), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=3.95) ve 1-5 yıl arası ($\bar{X}$=3.91) kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir.

Programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri arasında ***"kıdem"*** değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(4-586)}$=0.507, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 1-5 yıl arası ($\bar{X}$=3.38), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 11-15 yıl arası ($\bar{X}$=3.53) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=3.49), 6-10 yıl arası ($\bar{X}$=3.45) ve 16-20 yıl arası ($\bar{X}$=3.44) kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Buna göre, altı yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada ***"çok"***, altı yıldan az kıdeme sahip öğretmenler ise, ***"orta"*** düzeyinde etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin ***"kıdem"*** değişkenine göre programın geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(4-586)}$=0.981, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 16-20 yıl arası ($\bar{X}$=3.77), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise 11-15 yıl arası ($\bar{X}$=3.93) kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 6-10 yıl arası ($\bar{X}$=3.87), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=3.83) ve 1-5 yıl arası ($\bar{X}$=3.80) kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Sonuç olarak, beş farklı kıdem grubunda da öğretmenler, programın genelinin uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 6'da öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin *"eğitim düzeyi"* değişkenine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 6. *Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu ve Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları*

Alt ölçek	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Kazanımlar	Ön Lisans	240	3,86	0,599	Gruplar Arası	0,138	2	6,879	0,188	0,828
	Lisans	332	3,89	0,605	Gruplar İçi	214,668	588	0,365		
	Yüksek Lisans	19	3,86	0,665	Toplam	214,805	590			
			Levene:0,449			p= 0,639				
Kapsam	Ön Lisans	240	3,84	0,636	Gruplar Arası	0,327	2	0,164	0,416	0,660
	Lisans	332	3,89	0,618	Gruplar İçi	231,319	588	0,393		
	Yüksek Lisans	19	3,91	0,672	Toplam	231,646	590			
			Levene:0,674			p= 0,510				
Eğitim Durumu	Ön Lisans	240	3,93	0,546	Gruplar Arası	0,224	2	0,112	0,370	0,691
	Lisans	332	3,96	0,553	Gruplar İçi	177,860	588	0,302		
	Yüksek Lisans	19	3,88	0,548	Toplam	178,084	590			
			Levene:0,077			p= 0,925				
Değerlendirme	Ön Lisans	240	3,47	0,747	Gruplar Arası	1,050	2	0,525	0,962	0,383
	Lisans	332	3,48	0,736	Gruplar İçi	320,932	588	0,546		
	Yüksek Lisans	19	3,24	0,679	Toplam	321,982	590			
			Levene:0,175			p= 0,839				
Programın Geneli	Ön Lisans	240	3,82	0,557	Gruplar Arası	0,171	2	8,530	0,275	0,760
	Lisans	332	3,85	0,557	Gruplar İçi	182,524	588	0,310		
	Yüksek Lisans	19	3,80	0,570	Toplam	182,695	590			
			Levene:0,285			p= 0,752				

*p<.05

Öğretmenlerin HBDÖP'ün kazanımlarına ilişkin görüşleri ***"eğitim düzeyi"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-588)}$=0.188, p>0.05). Buna göre, en yüksek aritmetik ortalama puanının lisans ($\bar{X}$=3.89) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, ön lisans ($\bar{X}$=3.86) ve yüksek lisans ($\bar{X}$=3.86) derecesine sahip öğretmenler izlemektedir. Dolayısıyla, 3 farklı eğitim düzeyi grubunda da öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğu görüşündedir.

Öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin görüşleri ***"eğitim düzeyi"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-588)}$=0.416, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının ön lisans ($\bar{X}$=3.84) en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, yüksek lisans ($\bar{X}$=3.91) derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu, lisans ($\bar{X}$=3.89) derecesine sahip öğretmenler takip etmektedir.

Çizelge 7'de öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin *"sınıf mevcudu"* değişkenine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 7. *Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kazanımlar, Kapsam ve Değerlendirme Alt Ölçekleri ile Programın* ***Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları***

Alt ölçek	Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Kazanımlar	21-30 arası	156	3,95	0,560	Gruplar Arası	1,504	3	0,501	1,380	0,248
	31-40 arası	288	3,85	0,539	Gruplar İçi	213,301	587	0,363		
	41-50 arası	111	3,89	0,549	Toplam	214,805	590			
	51 ve üzeri	36	3,76	0,641						
			Levene:1,996		p= 0,114					
Kapsam	21-30 arası	156	3,92	0,606	Gruplar Arası	0,943	3	0,314	0,800	0,494
	31-40 arası	288	3,83	0,646	Gruplar İçi	230,703	587	0,393		
	41-50 arası	111	3,90	0,605	Toplam	231,646	590			
	51 ve üzeri	36	3,86	0,629						
			Levene:1,652		p= 0,176					
Değerlendirme	21-30 arası	156	3,55	0,736	Gruplar Arası	1,552	3	0,517	0,948	0,417
	31-40 arası	288	3,43	0,747	Gruplar İçi	320,430	587	0,546		
	41-50 arası	111	3,45	0,715	Toplam	321,982	590			
	51 ve üzeri	36	3,42	0,761						
			Levene:0,132		p= 0,941					
Programın Geneli	21-30 arası	156	3,91	0,516	Gruplar Arası	1,276	3	0,425	1,376	0,249
	31-40 arası	288	3,81	0,590	Gruplar İçi	181,418	587	0,309		
	41-50 arası	111	3,84	0,509	Toplam	182,695	590			
	51 ve üzeri	36	3,76	0,583						
			Levene:2,222		p= 0,085					

*p<.05

Öğretmenlerin HBDÖP'ün kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında ***"sınıf mevcudu"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(3-587)}$=1.380, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}$=3.76), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}$=3.95) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}$=3.89) ve 31-40 ($\bar{X}$=3.85) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedir. Dolayısıyla, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda öngörülen kazanımların uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda öngörülen kapsama ilişkin öğretmen görüşlerinin ***"sınıf mevcudu"*** değişkeni göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($F_{(3-587)}$=0.800, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 31-40 ($\bar{X}$=3.83), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}$=3.92) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 arası ($\bar{X}$=3.90) ve 51 ve üzeri ($\bar{X}$=3.86) öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedir. Sonuç olarak, 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programının kapsamın uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğu görüşündedir.

Değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri arasında ***"sınıf mevcudu"*** değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(3-587)}$=0.948, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}$=3.42), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 arası ($\bar{X}$=3.55) öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}$=3.45) ve 31-40 ($\bar{X}$=3.43) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler izlemektedir. Başka bir deyişle, 4 fark-

lı öğrenci grubunda da öğretmenler, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri arasında ***"sınıf mevcudu"*** değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(3-587)}$=1.376, p>0.05). Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanının 51 ve üzeri ($\bar{X}$=3.76), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, 21-30 ($\bar{X}$=3.91) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, 41-50 ($\bar{X}$=3.84) ve 31-40 ($\bar{X}$=3.81) arası öğrenci grubuna ders veren öğretmenler takip etmektedirler. Diğer bir ifade ile 4 farklı öğrenci grubunda da öğretmenler, programın genelinin uygulamada ***"çok"*** düzeyinde etkili olduğunu bildirmişlerdir.

Çizelge 8'de öğretmenlerin HBDÖP'te öngörülen eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin *"sınıf mevcudu"* değişkenine göre KWH testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 8. *Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre KWH Testi* ***Sonuçları***

Alt ölçek	Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
Eğitim Durumu	21-30 arası	156	326,11	3	6,750	0,080
	31-40 arası	288	285,87			
	41-50 arası	111	283,26			
	51 ve üzeri	36	285,85			

*p<.05

Çizelge 8'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin HBDÖP'ün eğitim durumuna ilişkin görüşleri ***"sınıf mevcudu"*** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($KWH_{(3)}$=6.750, p>0.05). Buna göre, öğretmenlerin programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin görüşleri öğrenci mevcuduna göre değişmemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Yeni HBDÖP'te geliştirilmesi amaçlanan özellikler kazanımlar olarak ifade edilmiştir. Çocuklarda gelişmesi amaçlanan temel yaşam becerileri, olumlu kişisel nitelikler, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler belirlenen temalarla bütünleştirilerek kazanımlar oluşturulmuştur. Programda öngörülen kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren ifadeler olarak tanımlanmıştır. Kazanımların belirlenmesinde becerilerin esas alındığı ifade edilmiştir. Ayrıca, programda öğrencilerin kazandırılması amaçlanan ve aralarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, işbirliği ve öz yönetimin bulunduğu 17 beceri ifade edilmiştir. Daha sonra bu beceriler, ayrıntılı olarak alt becerilerle sunulmuştur. Bu alt becerilerin bir kısmı davranışlar olarak ifade edilmiştir. Programda geliştirilecek becerilerin üç tema altında her sınıf için amaçlanan kazanımlarla eşleştirilmesi tablolar kullanılarak yapılmıştır. Her sınıf ve tema için geliştirilecek becerilerin bir kısmı davranışsal olarak bir kısmı daha genel bilişsel, duyuşsal ya da psiko-motor özellikler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca programda dikkati çeken bir diğer özellik olarak, Hayat Bilgisi dersi kazanımları, ara disiplin kazanımlarıyla eşleştirilerek verilmiştir. Ara disiplinler altında verilen kazanımların bir kısmının da dersin kazanımlarında olduğu gibi davranışsal olarak ifade edildiği dikkati çekmiştir (ERG, 2005, 117). Buna

rağmen Küçükahmet (2005, 378-379), programın pek çok kazanımının kazanım ifadesi ile bitmediğini, kazanımların oldukça karmaşık halde olduğunu, bazılarının yanlış temalarda yer aldığını, bazılarının önyargılı olduğunu, bazılarında kavram kargaşası yaşandığını, bazılarının ise çok kapsamlı olduğunu ileri sürmektedir. Diğer taraftan Özden (2005, 442), yapmış olduğu araştırmada yeni programı uygulayan öğretmenlerin büyük bir kısmının, kazanım ifadelerini öğrencileri çalıştırıcı ifadeler olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bayram (2005, 449-455) ise yapmış olduğu araştırmada, 1998 ile 2004 Hayat Bilgisi programlarını öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Araştırmacı, amaçların gerçekleşme düzeyinin 1998 programının uygulandığı okullarda orta ($\bar{X}$=3.23), 2004 programını uygulayan okullarda ise çok düzeyinde ($\bar{X}$=3.79) olduğunu saptamıştır. Araştırmada, 'temel yapı ve yaklaşımların oluşması' boyutu açısından öğretmen adaylarının 1998 programını uygulayan okullara ilişkin görüşlerinin orta ($\bar{X}$=3.07), 2004 programını uygulayan okullara ilişkin görüşlerinin ise çok düzeyinde ($\bar{X}$=3.66) olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, Polat, Tanrıverdi ve Apak'ın (2005:412) programda yer alan kazanımların gerçekleştirilebilme düzeyine ilişkin yapmış oldukları araştırma sonucuna göre, yeni programı uygulayan öğretmenlerin 1-3. sınıflarda yer alan kazanımların 'büyük oranda' gerçekleştiği/gerçekleştirilebilir şeklinde olduğunu bildirmişlerdir. Araştırmacıların ulaştığı bu sonuçlar, mevcut araştırma ile elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Yapılan araştırmada öğretmenler, programda öngörülen kazanımların uygulamada "çok" düzeyinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca araştırmada, cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken, il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Araştırmada erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık çıkması, erkek öğretmenlerin yeni programı daha çok benimsedikleri yönünde yorumlanabilir.

İlköğretim 1-3. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin fiziksel gelişim özellikleri dikkate alındığında bu çocukların oldukça aktif oldukları; sık sık oturarak bir şeyler yapmak zorunda kaldıkları için, derste ara vermeye gereksinim duydukları, fiziksel ve zihinsel çabalarının bir sonucu olarak kolay yoruldukları belirlenmiştir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin büyük kas denetiminin hala ince koordinasyona göre üstün olduğu ve küçük görevlerini yerine getiremedikleri ileri sürülmektedir. Bundan dolayı, sözcük kullanımında, küçük yazı ve nesnelere odaklanmada, uzağı görmede zorluk çekebildiği belirtilmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin sosyal özellikleri dikkate alındığında ise arkadaş seçiminde daha seçici oldukları, sık sık küçük gruplarda kurallara bağlı oyun oynadıkları, paylaşmayı ve birlikte çalışmayı öğrenmeye başladıkları, kurallara katı bir şekilde bağlanabildikleri, sık sık sözel ve fiziksel kavgalarda bulundukları gözlenmiştir. Bu yaş grubunun duyuşsal özellikleri dikkate alındığında da eleştiriye duyarlı oldukları, başarısızlığa uyum sağlamada zorluk yaşayabildikleri, öğretmenlerini memnun etmeye istekli davrandıkları, başkalarının duygularına karşı duyarlı olmaya ve farklı düşünebilmeye başladıkları ifade edilmektedir. Bilişsel açıdan ise, öğrenmeye ve yeteneklerini geliştirmeye son derece isteklidirler (Sabancı ve Şahin, 2005, 383-384). Bu bakımdan öğretmenin öğrencilerin çıkarımlarının kendi bakış açısına göre doğru olmasını istemesi sınıfta sorun çıkarabilir ve öğrencilere anlamlı gelen çıkarımlar öğretmenin zihnindeki geniş bakış açısına göre yeterli olmayabilir. Bu durum öğretme-öğrenme işine girişen bütün katılımcılar arasında, bilginin birbiri ile uyuşması konusunda olumsuzluklar yaratabilir. Öğrenme eksikliği yanında sınıf yönetimini de zorlaştırabilir. Hatta sınıfta bir takım disiplin sorunla-

rına da neden olabilir. Bu nedenle iyi bir öğretimin ancak nitelikli öğretmenlerle sağlanabileceği yadsınmaz bir gerçektir (Hoşgörür, 2002, 76). Zira, programın başarısındaki en önemli güç öğretmendir (Kutlu, 2005, 70).

HBDÖP'te öngörülen kapsam, öğrenme alanları altında üniteler ve kavramlardan oluşmaktadır. Genel olarak tematik yaklaşım ve küresel bağlantılarla desteklenen yakından uzağa ilkesinin uygulandığı gözlenmektedir. Yeni programda kapsam belirlenirken insanın bütünlüğü ilkesine paralel olarak izlenen bütüncül yaklaşımın bir sonucu olarak üç sınıf için çocuğun yaşamında temel oluşturan üç ana öğrenme alanı - birey, toplum ve doğa- benimsenmiş ve bu alanları kuşatan ana temalar programda yer almıştır. Bu tematik yaklaşım çerçevesinde ortaya çıkan "Okul heyecanım", "Benim eşsiz yuvam" ve "Dün, bugün ve yarın" temalarında birbiriyle ilişkili ünite, konu ve kavramların bütünlük içinde ele alınması amaçlanmıştır. Programda temalar altında beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler ve diğer derslerle bütünleştirici bir yaklaşım izlenmesi amaçlanmıştır. Tematik yaklaşımın gerekçesi, özellikleri ve seçilmede dikkate alınan özellikler üzerinde durulmuştur, ancak belirlenen üç temanın nasıl ve neden seçildiği ile ilgili bilgilere rastlanmamıştır. Programda Hayat Bilgisi dersinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi üzerinde önemle durulmuştur (ERG, 2005, 17-18).

Programın düzenlenmesinde bir diğer yenilik ise, her sınıf için ve her tema altında kazanımlar ve etkinliklerle ilgili açıklamalarda ara disiplinlerle ilişki kurulmasıdır. Ara disiplinler, program hazırlama sürecinde göz önünde bulundurulan ana disiplinlerle açık ve kapsayıcı biçimde örtüşen diğer disiplinler olarak tanımlanmıştır. Buna göre, afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpik eğitim olarak belirlenmiştir. Bu disiplinlerin neden ve nasıl ara disiplin olarak seçildikleri, öğretmen ve öğrenci rolleri açısından önemi ve yeri açık olarak anlaşılamamıştır (ERG, 2005, 119).

Okvuran (2005, 421), HBDÖP'te drama kavramının yer aldığını ve programın içerik bakımından içinde drama sözcüğü geçse de geçmese de dramaya çok uygun olduğunu belirtir. Merter (2005, 432), HBDÖP'te Türk toplumunun millî, ahlaki değerleri arasında bulunan; "barışseverlik", "yardımseverlik", "dayanışmacılık", "fedakarlık", "misafirperverlik", "merhamet", "özgürlüğe düşkünlük", "vatanseverlik" ve "sosyal duyarlılık" gibi kavramların yer aldığını vurgulayarak, bu öngörülen kavramları öğrencinin kazanmasının oldukça önemli olduğunu belirtir. Bu tür kavramlar öğrencilerde sosyal adalet duygusunun gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Diğer taraftan Özden'in (2005, 444) araştırmasında öğretmenler, yeni programda bilgi yükleme yerine, bilgiye ulaşma yolunun yer aldığı noktasında aynı düşüncede olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında Sabancı ve Şahin (2005, 387) yapmış oldukları araştırma sonucunda ilköğretim müfettişlerinin mevcut programın içerik açısından çok yoğun olduğunu ve müfredatı yetiştirme kaygısının öğretimsel hedeflerden daha fazla öncelik kazandığı görüşünde oldukları belirtilmiştir. İlköğretim müfettişlerinin ders içeriğinin uygulanmasında bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini, anlatım yönteminin tercih edildiğini, öğretim etkinliği ve materyaline yeterli düzeyde yer verilmediğini düşündükleri görülmektedir. Eldeki araştırmada ise ulaşılan sonuçlar arasında öğretmenlerin programda öngörülen kapsamın uygulamada 'çok' düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca araştırmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenine göre bulunmamıştır.

Yeni HBDÖP'te temelde yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal olarak benimsendiği ve açıkça ifade edildiği gözlenmektedir. Programın öğrenci merkezli olduğu, öğrencinin bakış açısının esas alındığı, ezberleme yerine aktif katılım yoluyla öğrenmenin, öğrencinin ihtiyacı olan ve sürekli yenilenen bilgiyi öğrencinin yapılandırmasının önemi, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmanın, yetenekleri ve kişiliği geliştirmenin önceliği, dersin zevkli ve eğlenceli olması, yaşamın ve insanın bütünlüğüne paralel olarak olguların da bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınmasının gereği üzerinde durulmuştur (ERG, 2005, 10).

MEB (2004b, 8) bilginin bizzat öğrenci tarafından yapılandırılmasını öngörmektedir. Ancak, Sabancı ve Şahin (2005, 387) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin uygulamada anlatma yöntemini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan Merter (2005, 430), programın öğretmen merkezli bir ders olmaktan çıkarıldığını ve öğrenci merkezli bir hale getirildiğini vurgulamıştır. Bunun yanında Bayram (2005, 455), 1998 ile 2004 programını uygulayan okullar arasında, Hayat Bilgisi dersinde "öğrenme-öğretme sürecinin iyi işleyişinin sağlanması" konusunda yaptığı karşılaştırmada, 2004 programının daha etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim araştırmada ulaşılan sonuca göre, öğretmenler programda öngörülen eğitim durumunun uygulamada 'çok' düzeyinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yine elde edilen bulgulara göre, öğretmen görüşleri arasında il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı belirlenmiştir.

Öğrenci merkezli eğitimde, öğrencilerin ayrıt edici bakış açıları ve referans çevreleri üzerinde geçmiş yaşantıları, çevreleri, ilgileri, amaçları, inançları ve düşünme biçimlerinin etkisi vardır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecinde bağımsız düşünmelerine ve daha çok aktif bir şekilde referans odaklarına bağlanmalarına saygı gösterilmelidir. Öğrencilerin benzersiz farklılıkları vardır. Bu farklılıklar duygusal özellikleri, öğrenme oranları, öğrenme stilleri, gelişim düzeyleri, yetenekleri, eğilimleri, etkililiği hissetme ve diğer ihtiyaçları kapsamaktadır. Öğrenmenin daha çok etkili olabilmesi için bütün bunların öğrenme sürecinde öğretmen tarafından hesaba katılması gerekir (Henson, 2005). Dolayısıyla yeni programları uygulayan öğretmenlerin sınıfta öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeyebilmeleri için, öğrencilerin duygusal özelliklerini, öğrenme oranlarını, öğrenme stillerini, gelişim düzeylerini, yeteneklerini, eğilimlerini, etkililiği hissetme düzeylerini ve diğer ihtiyaçlarını öğrenme sürecinde dikkate almaları gerekir. Yeni programda amaçlara ulaşılabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin, özellikle etkinliklerin önemi üzerinde durulmuştur. Bunun sonucu olarak programda kazanımlar için etkinlikler ve süreç ile ilgili açıklamalara ağırlık verilmiştir. Bunun yanında etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur (ERG, 2005, 24). Bundan dolayı programın başarıyla uygulanabilmesi için, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programları çok iyi bilmesi ve uygulama yeteneğine sahip olması gerekir (Acat, Anılan, Girmen ve Anagün, 2005, 399). Konuya ilişkin olarak Gömleksiz'in (2005, 365) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin yeni programları çok düzeyinde benimsedikleri ve iyi tanıdıkları saptanmıştır.

Yeni HBDÖP'te değerlendirme süreci devamlılık ilkesine uygun olarak ele alınmış ve mevcut değerlendirme tekniklerinin yanı sıra yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni değerlendirme yaklaşımlarına önem verilmiştir. Ayrıca gözleme, öz değerlendirmeye, akranlarını ve grubu değerlendirmeye, öğrenci ürün dosyasına, du-

yuşsal özellikleri ve performansı değerlendirmede farklı ölçeklerin ve ölçütlerin kullanılmasına ağırlık verilmiştir. Programda her sınıf ve tema için kazanımlar ve etkinlik örneklerine uygun olarak değerlendirme süreci ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Sadece ürünün değil, sürecin de değerlendirilmesi vurgulanmıştır (ERG, 2005, 28). Diğer taraftan Kutlu (2005, 69) programda performans gerektiren görevlerle ve dereceli puanlama anahtarı örneklerine yeterince ve açıklayıcı biçimde yer verilmediğini belirtmiştir. Ayrıca kazanımlara ilişkin açıklamalarda yer alan değerlendirme etkinliklerinde bazı kavramsal hatalar bulunmaktadır. Örneğin: 'görüşme formu ile değerlendirilecektir', 'gözlem formu ile değerlendirilecektir', 'kontrol listesi ile değerlendirilecektir', 'öğrenci ürün dosyası ile değerlendirilecektir' vb. gibi karşılaştırmaların ne anlama geldiğini anlamak mümkün görünmemektedir. Bunlarla ilgili açıklamaların yetersiz olması, öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı ve yanlış uygulamalarına neden olabilir.

Küçükahmet (2005, 381), programın en zayıf halkalarından birinin değerlendirme olduğunu vurgularken, Sabancı ve Şahin (2005, 392) yeni öğretim programının öğrencinin bireysel özelliklerine uygun, ilgi ve yeteneklerinin değerlendirilebileceği farklı yöntemleri olanaklı kıldığını belirtmişlerdir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar arasında öğretmenler yeni programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada çok düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmen görüşleri arasında il ve cinsiyet değişkenine göre, anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenine göre ortaya çıkmamıştır. İl değişkenine bağlı olarak, Samsun ile Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay; Hatay ile İstanbul ve Bolu; Ankara ile Bolu ili arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İller arasındaki ortaya çıkan bu farklılıklar okulların gelişmişlik düzeyi ile açıklanabilir. Cinsiyet değişkeni bakımından ise, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla, erkek öğretmenlerin yeni programa karşı daha olumlu bir duyuşsal özellik geliştirdiklerini düşünmek mümkündür.

Öneriler

Yeni ilköğretim birinci kademe programların dayandığı ilkeler, programda uygulanması öngörülen öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenlere sistematik ve uygulamalı bir hizmet içi eğitim verilmelidir. Ayrıca ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yeni programları iyice tanımaları ve yönetim konularında bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekir. Araştırmacılar, yeni programlara yönelik olarak MEB tarafından yönetici ve öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitimin etkililiğini araştırabilirler. Buna ilişkin olarak yönetici ve öğretmen görüşleri alınabilir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye kazandırılması düşünülen kazanımların hedeflenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için mümkün olabildiğince sınıf mevcutlarının azaltılmasında büyük yarar vardır. Öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ve çoklu zeka gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarını kalabalık sınıflarda uygulamaları oldukça güçtür. Bu nedenle, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının 20-30 arasında olması gerekir.

Programda öngörülen kazanımlar, diğer derslerle ve ara disiplinlerle daha fazla ve eşit düzeyde ilişkilendirilmelidir. Kazanımların sosyal etkileşim içerisinde öğrenci tarafından edinilmesine özen gösterilmelidir. Kazanımlar, drama, oyun oynama, gezi, gözlem ve incelemeye dayalı etkinliklere daha çok işaret etmelidir. İlköğre-

tim birinci kademe 1-3. sınıf öğrencileri daha çok doğal ortamlardaki etkinliklerde bulunmayı isterler. Bu nedenle, bazı kazanımların doğal ortamlarda öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirecek nitelikte olmasına özen gösterilmedir. Ayrıca, kazanımların öğrenme sürecinde öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öğrencilerin ilgi alanları, ihtiyaçları ve öğrenme stillerinin iyi bilinmeli ve öğrenme sürecinde hesaba katılmalıdır. Bu konuda araştırmacılar, öğretmenlerin öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları ne derecede dikkate aldıklarını araştırılabilir.

Kapsamda yer alan bilgiler güncel olmalı ve gerçek hayat ile ilişkilendirilmelidir. Öğrencilerin çevrelerinde gördükleri ve yaşadıkları türden bilgilere ağırlık verilmelidir. Kapsamda öğrencilerin bireysel ilgileri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Bunun için öğretmenler, öğrencilerin görüşlerini almalıdır. Ayrıca kapsamda yer alan bilgilerin sırası öğrenme ilkelerine uygun olmalıdır. Konular, kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta doğru sıralanmalıdır.

Erkinliklerde öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine yer verilmelidir. Drama, tartışma, problem çözme, proje hazırlama, sunum yapma, işbirliği halinde çalışma ve araştırmaya ağırlık verilmelidir. Öğretmenler, sınıfta öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemeyebilmeleri için öğrencilerin duygusal özelliklerini, öğrenme oranlarını, öğrenme stillerini, gelişim düzeylerini, yeteneklerini, eğilimlerini, etkililiği hissetme düzeylerini ve diğer ihtiyaçlarını öğrenme sürecinde dikkate almalıdır. Ayrıca etkinliklerde çoklu zeka kuramına yer verilmelidir. Bazı etkinlikler bilgisayar ortamında görsel sunumlarla öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde sunulabilir. Bunun için ilköğretim okullarının gereksinim duyduğu her türlü araç-gereç sağlanmalıdır. Öğretmenler, etkinliklerle ilgili olarak daha çok resim, fotoğraf, model ve grafiklerden yararlanmalıdır. Her etkinlikten önce öğrencilerin ön bilgileri mutlaka harekete geçirilmelidir. Bazı etkinlikler, otantik ortamlarda gerçekleştirilebilir. Bunun için müzelerden yararlanılabilir. Bunun yanında, öğrenme sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde rahat olmaları ve özgür düşünmeleri oldukça önemlidir. Bu konuda öğretmenler, disiplin kaygısı içinde olmamalı ve öğrenciler arasında sosyal etkileşime önem vermelidir. Öğrenme sürecinde bazı öğrenciler çekingen kalabilir. Öğretmen bu öğrencilerin niçin çekingen kaldıklarını araştırabilir. Bu öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları için kendilerine güvenmelerini sağlamalı ve onları cesaretlendirmelidir.

Programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek niteliğe kavuşturulmalıdır. Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerine yer verilmelidir. Çoklu değerlendirme tekniklerinin programda yer aldığı halde uygulamada öğretmenler tarafından niçin gerçekleştirilemediğinin belirlenmesi gerekir. Bunun için sınıf mevcutları azaltılabilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınabilir. Programda öngörülen değerlendirmenin uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak, Samsun ile Ankara, İzmir, Kocaeli ve Hatay; Hatay ile İstanbul ve Bolu; Ankara ile Bolu illeri arasındaki farklılıkların giderilmesine çalışılmalıdır. Bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi ve becerileri yoklanabilir. Öğrenci niteliği gözden geçirilebilir. Ayrıca programa ilişkin olarak bayan öğretmenlerin erkeklere göre olumlu düşünce geliştirememelerinin nedenleri araştırılabilir.

Kaynakça

Acat, Bahaddin; Anılan, Hüseyin, Girmen, Pınar, Anagül, Şengül S. (2005). "Öğretmen Adaylarının İlköğretim Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Becerilere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Airasian, Peter W. & Walsh, Mary E. (1997). "Constructivist Cautions." **Phi Delta Kappan,** 78 (6), 444- 449.

Akar Hanife ve Yıldırım, Ali (2004). "Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırılması." **İyi Örnekler Konferansı,** Sabancı Üniversitesi, İstanbul.

Alkan, Cevat; Deryakulu, Deniz ve Şimşek, Nurettin (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş:Disiplin, Süreç, Ürün.** Ankara:Önder Matbaacılık.

Bayram, Hikmet (2005). "1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı İle 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Brown, John Seely, Collins, Allan & Duguid, Paul (1989). "Situated Cognition and The Culture of Learning." **Educational Researcher,** 18 (1), 32-42.

Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). "Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,** 5 (2), 385-420.

Bulut, İlhami (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Cansız, Meral (2002). **Yapısalcı Öğrenme Yaklaşımıyla Model Kullanmanın Öğrencilerin Matematiğe Karşı Tutumlarına ve Genelleme Becerilerine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Crowther, David T. (1999). "Cooperating With Constructivism." **Journal of College Science Teachings,** 29 (1), 17-23.

Cunningham, Donald J. (1992). "Beyond Educational Psychology: Steps Toward an Educational Semiotic." **Educational Psychology Review**, 4 (2), 165-194.

Demirel, Özcan (1997). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara:Pegema Yayıncılık.

Erden, Münire (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme.** 3. Baskı, Ankara:Anı Yayıncılık.

Gömleksiz M. Nuri (2005). "Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,** 5 (2), 339-384.

Gözütok, F. Dilek; Akgün, E. ve Karacaoğlu, Ö. Cem (2005). "İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Hlynka, Denis (1991). "Postmodern Excursions into Educational Technology." **Educational Technology**, 31(6), 27-30.

Holloway, John H. (1999). "Caution: Constructivism Ahead." **Educational Leadership,** 57 (3), 85-86.

Hoşgörür, Vural (2002). "Sınıf Yönetiminde Yapısalcı Yaklaşım." **Eğitim Araştırmaları Dergisi,** 9, 73-78, Ankara:Anı Yayıncılık.

Koç, Gürcü ve Demirel, Melek (2004). "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma." **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 174-180.

Köseoğlu, Fitnat; Tümay, Halil ve Kavak Nusret (2002). "Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayanan Etkili Bir Öğretim Yöntemi Tahmin Et-Gözle-Açıkla." **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı (I. Cilt)** içinde (sayfa: 638-641)**,** MEB Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü ile ODTÜ, Ankara.

Kutlu, Ömer (2005). "Yeni İlköğretim Programlarının "Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme" Boyutu Açısından İncelenmesi." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Küçükahmet, Leyla (2005). 2004 Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

MEB (2004a). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı.** Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2004b). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programı.** Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Merter, Feridun (2005). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi" Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu ve Olumsuz Eleştirisi." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Okvuran, Ayşe (2005). Yeni İlköğretim Programlarında Dramanın Yeri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programları Örneği. **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Özdemir, Soner M. (2005). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programlarına (I-V. Sınıflar) İlişkin Görüşleri. **XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı** içinde (s. 573-581), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Özden, Yeşim (2005). "2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının, Öğretmen Görüşleri Esas Alınarak Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği)." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Polat, Soner; Tanrıverdi, Belgin, Apak, Özlem (2005). "Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleştirilebilirlik Düzeyleri." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Sabancı, Ali ve Şahin, Ahmet (2005). "Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi:Bilen Öğretmenden Bulduran Öğretmene Doğru." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Sümbüloğlu, Kadir ve Sümbüloğlu, Vildan (2000). **Biyoistatistik.** Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Varış, Fatma (1997). **Eğitimde Program Geliştirme "Teoriler ve Teknikler".** 7. Baskı, Ankara:Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Wittrock, Merlin C. (1985). "Teaching Learners Generative Strategies For Enhancing Reading Comprehension." **Theory into Practice**, 24 (2), 123-126.

Yaşar, Şefik; Gültekin, Mehmet, Türkkan, Burçin, Yıldız, Nil ve Girmen, Pınar (2005). "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)." **Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Yıldırım, Zahide (2004). "Oluşturmacı Öğrenme Ortamının Sonuçları:Öğrenciler Görsel Tasarım İlkelerine Nasıl Uygulamaktadır?", **Eğitim ve Bilim Dergisi,** 29 (132), 78-84.

Yılmaz, Meryem ve Akkoyunlu, Buket (2006). "Farklı Öğrenme Ortamlarının Kalıcılığa Etkisi", **Eğitim Araştırmaları Dergisi,** 23, 209-218.

http://www.aishe.org/readings/2005-1/mcmullin-D01-M10-2004.html "Putting The Learning Back İnto Learning Technology.", Barry MCMULLİN, 29 Ekim 2005.

http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc "Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu", Eğitim Reformu Girişimi, 16 Ocak 2006.

http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200310/ai_n9332038 "Foundations for Learner-Centered Education:A Knowledge Base", Kenneth T. HENSON, 7 Kasım 2005.

AN EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE NEW PRIMARY SCHOOL LIFE SCIENCES CURRICULUM IN PRACTICE

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*
İlhami BULUT**

Abstract

The aim of this study is to determine the views of classroom teachers about the effectiveness of the new primary school Life Sciences curriculum in practice. For that aim, a 32-item Likert-type Life Sciences Curriculum Scale was developed. The population includes 784 classroom teachers working in 591 pilot schools in İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun and Bolu cities. The data were analyzed in terms of city, classroom, gender, teaching experience, education level and student number variables. Independent samples t test, Kruskal Wallis H test, variance analysis, Mann Whitney U, Scheffe and LSD tests were used to analyze the data. With the study, the learning attainments, content, teaching-learning activities and evaluation offered in the new Life Sciences curriculum were found effective in practice by the teachers. Statistically significant differences were found among the views of the teachers in terms of city, and gender variables. The differences between male and female teachers should be searched and the gap among the physical equipment of the schools should be eliminated.

Key Words: New primary school Life Sciences curriculum, constructivism, curriculum evaluation

* Assist. Prof .; Fırat Üniversity Faculty Of Education Department of Educational Sciences
** Dr.; Dicle Üniversity Ziya Gökalp Faculty Of Education Department of Primary School Teaching

ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ DERSİNDE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

Bayram TAY*

Özet

Bu araştırma, öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmama durumlarının akademik başarıları üzerindeki etkisini belirleme amacındadır. Araştırmanın yöntemi deneyseldir ve öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Örneklemi, Kırşehir Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan 2005–2006 öğretim yılında 3. sınıfa devam eden 30'u kontrol ve 30'u deney grubu olmak üzere 60 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından öğrenme stratejileri doğrudan öğretim modeli ile öğretilmiş, kontrol grubu öğrencileri öğrenme stratejilerinden haberdar edilmemiştir. Elde edilen bulgulara göre, "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusunda, öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin, geleneksel (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı) öğretim yapılan öğrencilere göre daha başarılı oldukları, her iki grubun başarı durumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi, öğrenme stratejileri, öğrenme stratejilerinin öğretimi, başarı

1. Giriş

Günümüz dünyası iletişim ve bilgi çağını yaşamaktadır. Bilgi, iletişimin mesafeleri kısaltması ile geniş kitlere çok kısa sürede ulaşmakta ve buna paralel olarak kitleleri etkileyip değiştirmektedir. Bu değişim hem sosyal hem de ekonomik yapılarda kendini hissettirmektedir. Sosyo-ekonomik yapının değişimi toplumların eğitim sistemlerini etkilerken eğitim sistemleri bu hızlı değişimi yakalamak zorundadır. Ülkemizde de bu gelişmeler ışığında eğitim programları değiştirilmekte ve geliştirilmektedir.

Geleneksel anlamda eğitim, bireylerin davranışlarını değiştirme süreci iken günümüzde bilgi üreten ve ürettiği bilgiyi kullanabilen bireyler yetiştirme süreci olarak ifade edilebilir. Bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi kullanan bireylerin yetiştirilebilmesi öncelikle onların öğrenmeyi öğrenmesi ile mümkün olabilecektir. Öğrenmeyi öğrenme; öğrenme stratejilerini bilmeyi ve öğrenmeyi gerektirmektedir.

* Araş. Gör.; Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Kırşehir

1.1. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında uygulanan, öğrenmeyi artırıcı faaliyetlerdir. Bu stratejilere, sunulan materyali tekrarlama, anlamlı gruplar halinde düzenleme ve görsel imajlar yoluyla anlamlı hale getirme gibi etkinlikler örnek verilebilir (Mayer, 1987, 65). Bir başka ifade ile öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması şeklinde tanımlanabilir (Tay, 2002, 16). Tanımdan hareketle, öğrenme stratejileri birden fazla çabanın bileşkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle çabaların yani öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulabilecektir. Bu sınıflamalardan biri Mayer (1987, 81) tarafından, stratejilerin bireyin gelişim süreçleriyle ilişkisi dikkate alınarak yapılandır. Bu sınıflandırmada öğrenme stratejilerinin gelişim aşamaları üç döneme ayrılmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

• Erken Dönem: Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumda değildir ve öğrenen tarafından kendiliğinden kullanılamaz. Bu dönem okulöncesi dönem olarak düşünülebilir.

• Geçiş Dönemi: Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır; ancak öğrenmeyi artırmak için kendiliğinden kullanılmaz. Öğrenciler bu dönemde yetişkinler tarafından dışsal öğretim yoluyla öğrenme stratejilerini kullanabilirler. Bu düzey ilköğretimin birinci basamağını içerir.

• Son Dönem: Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır ve yetişkin öğretimine gerek kalmadan uygun şekilde kullanılabilir. Ayrıca bu düzeyde çocuklar stratejilerini kendi öğrenme hedeflerine göre düzenleyebilirler. Bu düzey stratejiye bağlı olmak üzere ilköğretimin II. kademesini, lise yıllarını ve yetişkinliği kapsamaktadır.

Bir diğer sınıflandırmada Gagné (1988, 134–139), öğrenme stratejilerini beş gruba ayırmıştır. Bunlar;

1. Dikkat Stratejileri,
2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler,
3. Kodlamayı Artıran Stratejiler,
4. Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Kolaylaştıran Stratejiler,
5. İzleme Stratejileridir.

Bu çalışmada Gagné tarafından yapılan sınıflandırma göz önünde tutulmuş ve bu stratejilere güdüleme stratejileri eklenerek araştırma gerçekleştirilmiştir.

1.1.1. Dikkat Stratejileri

Dikkat, en genel anlamıyla "zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır" (Matlin, 1989, 52). Dikkat stratejisi de öğrencinin kendisine sunulan uyarıcılara yoğunlaşması olarak tanımlanabilir. Dikkat stratejilerinde, anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme ve metin kenarına not alma stratejileri kullanılabilmektedir.

1.1.2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler

Kısa süreli bellekte bilginin kalış süresi ve alınan bilgi miktarı sınırlıdır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler kullanılmalıdır. Bu stratejiler zihinsel (örtük) tekrar ve gruplama stratejileridir.

1.1.2.1. Zihinsel Tekrar Stratejileri

Weinstein ve Mayer (1986, 316)'e göre tekrar stratejileri, öğrencinin öğrenme sırasında sunulan materyali ezberden okumasını ve isimlendirmesini içermektedir. Bu stratejinin amacı, bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasında bilgilerin seçilmesi ve kazanılması olabilir. Bilgiyi işleme kuramcılarına göre bilginin kısa süreli bellekte saklanma süresi en fazla 20 saniye olarak ifade edilmektedir. Ancak bu süre tekrar yoluyla uzatılabilir. Zihinsel tekrar stratejileri, öğrencinin öğrenmek zorunda olduğu bilgi ya da bilgi kümelerini zihinsel olarak tekrarlaması şeklinde tanımlanabilir.

1.1.2.2. Gruplama Stratejisi

Kısa süreli bellekte bilginin kalış süresinin az olmasının yanında bir de bilginin miktar olarak sınırlılığı söz konusudur. Miller 1956 yılında yayınladığı "Mucize sayı yedi artı ve ya eksi iki: Bilgi işleme kapasitemizdeki bazı sınırlamalar" adlı makalesinde bireyin belli bir zaman diliminde işleyebileceği bilgi miktarını 7±2 bilgi birimi olarak tespit etmiştir (Aktaran: Özdemir ve Yalın, 2000, 7). Bilgiyi gruplayarak birim sayısını azaltmak, kısa süreli belleğin kapasite sınırlılığını azaltmanın bir yolu olabilir.

Erden (1996, 81–84)'e göre, gruplama yapılırken, bilgi birimleri arasında mantıksal bir bağ kurmaya çalışılmalıdır. Bunun için aşağıdaki teknikler önerilmektedir:

- Bilginin ortak özelliklerine göre sınıflanması,
- Kronolojik sıralama,
- Bilgi birimlerinden hikâye ya da cümle oluşturma,
- İlk harflerle anlamlı sözcük üretme,
- Şarkılar.

Gruplama stratejileri, öğrencinin, öğrenilecek olan bilgi kümelerinden anlamlı ya da anlamsız kısaltmalar yaparak uzun süreli belleğe yerleştirecek şekle getirmesi olarak tanımlanabilir.

1.1.3. Kodlamayı Artıran Stratejiler

Yorumlama, bellek destekleyiciler, benzetimler kurma, sözel ya da görsel ilişkiler oluşturma, not tutma, bilgi haritası oluşturma gibi stratejiler (Gagné, 1988, 135–136) kodlamayı artırıcı stratejilerdir. Weinstein ve Mayer (1986, 320–321)'e göre kodlamayı artırıcı stratejiler; zihinsel imgeler oluşturma, anahtar sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma, kendi kelimeleriyle özet çıkarma, benzerlikler kurma, soruları yanıtlama ve kendi düşünceleriyle not alma gibi etkinliklerdir. Bu bağlamda kodlama stratejilerinde aşağıdaki teknikler kullanılmaktadır:

1.1.3.1. Örtük ve Açık Tekrar

Kısa süreli bellekte depolamayı artıran strateji tekniklerinden olan tekrar tekniği, kodlamayı artırıcı stratejilerde de kullanılmaktadır.

1.1.3.2. Kodlama

Kodlama, çalışan bellekteki bilginin uzun süreli bellekte var olan ve daha önceden öğrenilen bilgilerle ilişkilendirilerek, uzun süreli belleğe aktarılma sürecidir (Tay, 2004, 4).

1.1.3.3. Eklemleme

Eklemleme, bilginin anlamlılığını artırmak üzere, bilgi bütününün parçaları arasındaki bağıntı, çağrışım sayısını artırma sürecidir. Eklemleme, yeni alınan bilgi ile uzun süreli bellekte hâlihazırda bulunan bilgi arasındaki ilişki kurulduğu, bağıntı sağlandığında oluşur (Senemoğlu, 1997, 312).

1.1.3.4. Örgütleme

Örgütleme stratejilerinde, öğrencinin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusudur. Bu stratejinin taktik ve öğrenme etkinlikleri olarak özellikleri; benzerlik ve farklılıklarına göre gruplama, karşılaşılan bilgi bütününü anlamlı öğelere ayırma, bir metin içerisindeki temel, yardımcı noktaları ve bunlar arasındaki ilişkileri gösterme gibi durumlar sayılabilir. Örgütleme stratejilerinin en temel düzeyi madde ya da olguların taksonomik olarak sınıflandırılmasıdır (Demirel, 1999, 130). Örgütleme stratejilerinde kullanılan teknikler; Not Alma, Özetleme, Uzamsal Temsilciler Oluşturma ve Okuduğunu Anlama (SQ4R) Stratejileridir. Bunlardan uzamsal temsilciler oluşturmada; bilgiyi hiyerarşik bir biçimde şematize etme, konunun ana hatlarını çıkarma, kavram haritası (şema) ve ağı oluşturma vardır.

1.1.3.5. Bellek Destekleyici Stratejiler

Bellek destekleyici öğrenme stratejileri de bilginin kısa süreli bellekte anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilmesini sağladığından, kalıcı öğrenmede ve hatırlamada önemli etkiye sahiptir. Özellikle sözcüklerin, ilkelerin, olguların öğrenilmesi ve hatırlanmasında bellek destekleyici öğrenme stratejileri sıkça kullanılmaktadır. Örgütleme ve eklemleme çok güçlü kodlama (anlamlandırma) türleri olmakla birlikte, bütün bilgiler örgütleme için elverişli olmayabilir. Ayrıca bazı bilgiler de tamamıyla yeni ya da eskilerle tümden ilişkisiz olabilir. Bu nedenle de eklemleme yoluyla kodlamak mümkün olmaz. Bu durumda anlamlı kodlama yapmak için bellek destekleyici ipuçlarını kullanmak oldukça faydalı olabilir. Bellek destekleyiciler, okul öğrenmelerinde özellikle terimleri ve olguları (kim, ne zaman, nerede sorularına cevap veren bilgi türü) kodlamak üzere geniş ölçüde kullanılmaktadır. Bellek destekleyici stratejileri iki grupta toplamak mümkündür. Bunlar; imajlar ve sözel sembollerdir (Senemoğlu,1997, 315–316, 573).

1.1.3.5.1. İmajlar

İmajların kullanıldığı bellek destekleyici stratejilerde bilgi, zihinsel resimler içine yerleştirilerek ya da onlarla ilişkilendirilerek kodlanır. Bellek destekleyici olarak görsel imaj oluşturma sırasında şunlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunlardan birincisi, düşünülen ya da zihinsel olarak çizilen resim çok basit olmalı, gereksiz konu

dışı öğelere yer verilmemelidir. İkincisi ise, imajlar hatırlamayı kolaylaştırıcı şekilde canlı ve kolay olmalıdır. İmajların kullanıldığı dört tür bellek destekleyici yöntem vardır. Bunlar; a) yerleşim yöntemi, b) zincirleme yöntemi, c) askı sözcük yöntemi, d) anahtar sözcük yöntemidir.

1.1.3.5.2. Sözel Semboller

Bu teknikte, yeni bilgi önceden öğrenilen bilgi ile anlamlı bağ oluşturularak kodlanır. Burada iki yöntemin kullanılabileceği ifade edilir. Bunlar; baş harflerle düzenleme ve kafiye oluşturmadır.

1.1.4. Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artırıcı Stratejiler

Öğrenme stratejilerinden biri de hatırlamayı artıran stratejilerdir. Bilgilerin uzun süreli bellekte kodlanarak saklandığını ifade etmiştik. Bu bilgiler kullanılacağı zaman uzun süreli bellekten geriye çağrılır. Bu işlemin yapılabilmesi için mantığın, ipuçlarının ve diğer bilgilerin kullanılarak, geri getirecek olduğumuz bilginin yeniden canlandırılması gerekmektedir. Ormrod (1990, 263)' a göre, bir bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, büyük ölçüde onun ilk olarak ne kadar iyi kodlandığı ve depolandığına bağlıdır.

1.1.5. İzleme Stratejileri

Birçok araştırmacı izleme stratejilerini; yürütücü biliş stratejileri, biliş bilgisi, kavramayı izleme ve anlamayı izleme gibi farklı isimlerle dile getirmiştir. Weinstein ve Mayer (1986, 320) izleme stratejisinin, öğrencilerin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini kapsadığını belirtmektedirler. Gagné (1988, 139) ise izleme stratejilerini; bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olmasını ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenlemesini sağlayan, soru sorma ve kendi kendini test etme gibi stratejileri kapsadığını ifade etmektedir.

Öztürk (1995, 43)'e göre Nisbet ve Shucksmith, bilişi yönetme stratejilerinin (izleme stratejilerinin) kapsadığı davranış boyutlarının listesini altı basamakta ele almış ve şöyle sıralamışlardır:

- Sorular sorma,
- Planlama,
- İzleme,
- Kontrol etme,
- Yenileme,
- Kendi kendini test etme.

1.1.6. Güdüleme Stratejileri

Bireyin öğrenme faaliyetlerini yürütürken kullandığı bilişsel stratejiler bazen öğrenmeyi sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Bunun için öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri kendi öğrenme ortamından uzaklaştırması gerekmektedir. Öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri ortadan kaldırmasında kullandığı stratejilere duyuşsal stratejiler ya da güdüleme stratejileri adı verilmektedir. Weinstein ve Mayer

(1986, 319)'e göre öğrencinin öğrenme sırasında dikkatini toplaması ve sürdürmesi, konsantre olması, kaygıyı azaltması, zamanını etkili kullanması, motivasyonunu sağlaması ve sürdürmesi için kullandığı stratejiler duyuşsal stratejiler olarak ifade edilmektedir.

Ravitch (1992), okulların standartları ve öğretmenlerin akademik niteliğinin artırılmasında başarılı olunsa da öğrencinin çaba sarf etme isteği artmadığı sürece, sonuç olumlu olmayacaktır (Akt. Baykent, 2002, 1) demektedir. Bir başka deyişle, öğrenme-öğretme süreci içinde gerek bireysel hazırlıklarda gerekse sınıf ortamında öğrenme sorumluğu öğrenenin kendisine ait olmalı ve bu süreç içerisinde aktif rol oynamalıdır. Bu özelliklere sahip olan öğrenciler başarılı olabilirler. Öğrenenin öğrenme işini başarı ile tamamlaması öğrenme stratejilerini ne kadar bildiğine ve ne kadar uygulayabildiğine bağlıdır diyebiliriz. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1.2. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrenme stratejilerinin bilinmesi kadar öğretilmesi de önemli konulardan birini oluşturmaktadır. Öğrenme stratejileri öğrencinin öğrenecek olduğu materyali ya da bilgi topluluğunu, hangi yöntem ve teknikle kendisine en kısa yoldan ve en kalıcı şekilde öğrenmesini sağlayan stratejilerdir. Birey nasıl öğreneceğini bilirse öğrenme-öğretme sürecindeki aktiviteleri ona bağlı olarak değişiklik gösterecektir. Bunun için birçok eğitimci öğrenme stratejilerinin öğretimi üzerine çalışmalar yapmışlardır. Öğrenme ve öğretme bir madalyonun iki yüzü gibi düşünülebilir. Öğrenme olmadan öğretim, öğretim olmadan öğrenme olamaz diyebiliriz. İyi bir öğretimin öğrencilere; nasıl öğreneceklerini, nasıl düşüneceklerini, nasıl hatırlayacaklarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini öğretmeyi içerdiğini söyleyebiliriz. Erden ve Akman (1998: 154) bireyin bu stratejileri genellikle okul ve okul dışı yaşantılarında deneme-yanılma yoluyla ya da yakın çevresindeki kişilerin tavsiyesiyle öğrendiklerini belirtmektedirler.

Senemoğlu (1997, 579–583) öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ile ilgili olarak öğrencilerin öğrenme stratejileri hakkında şu bilgilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi, öğrenciler öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbirleriyle benzerlikleri, birbirlerinden farklılıkları nelerdir gibi konularda bilgilendirilmelidirler. İkincisi, öğrenciler öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmelidirler. Üçüncü olarak da öğrenciler, belirli stratejileri ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidirler. Öğrenme stratejilerinin bu ilkeler dikkate alarak iki yaklaşımla öğretilebileceği ifade edilmektedir. İlki doğrudan öğretim, diğeri ise karşılıklı öğretimdir. Doğrudan öğretim yaklaşımı; öğretmenin, öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hale getirmesini; öğrenilecek davranışı açıklamasını, göstermesini; daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini; öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt vermesini kapsamaktadır. Karşılıklı öğretim yaklaşımı ise, öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde sunuş yapmasından çok, model olmasını gerektirmektedir.

Açıkgöz (1996, 74–79) öğrenme stratejileri öğretiminin özel ve genel amaçlı ayrı programlar şeklinde öğretilmesi üzerinde durmuş, bunun yanında bu stratejilerin derslerle bütünleştirilerek öğretilmesi yaklaşımını da benimsemiştir.

Doğan (2002, 2–10) ise öğrenme stratejilerinin öğretiminde beş yöntemden söz etmektedir. Bunlar;

1. Doğrudan Öğretim,

2. İş birlikli Strateji Öğretimi,

3. Karşılıklı Öğretim,

4. Öz Düzenlemeli Strateji Öğretimi ve

5. Tümleşik Strateji Öğretimidir.

Gagné (1988, 146–147) öğrenme stratejilerinin öğretimi konusunda bazı önemli noktaları aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

• Öğrenme hedeflerine göre uygun stratejinin belirlenmesi,

• Öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve beceri düzeyine göre hareket edilmesi,

• Stratejilerin geniş bir zaman süreci içinde kullanılmasının sağlanması,

• Öğrencilere destek olunması, tekniği hatırlamaları ve uygulamaları için ipucu verilmesi,

• Öğrencilerin kendi biliş bilgilerinin farkına varmasının sağlanması.

Bu çalışmada öğrenme stratejileri doğrudan öğretim yöntemi ile araştırmacı tarafından Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde kullanılabilecek şekilde öğrencilere öğretilmiştir.

1.3. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

Hayat Bilgisi, doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünü olarak ifade edilir (Sönmez, 2005, 4). Bir diğer tanımla hayat bilgisi, çocukların eğitim süreciyle iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin bir biçimde uyum sağlaması için gereken temel davranışları kazanmasına aracılık eden ilk derstir (Akınoğlu, 2005, 2). Hayat Bilgisi dersi içeriği hem fen hem de sosyal bilimlerden oluşmaktadır ve ülkemizde ilköğretimin 1., 2. ve 3. sınıflarında okutulmaktadır. 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1965, 1968, 1989, 1993, 1995 ve 2005 yıllarında hayat bilgisi programlarında düzenlemeler yapılmıştır (Sönmez, 2005, 4; MEB, 2005a, 6). Bu dersin amacı öğrencileri yaşadıkları çevreyi tanıtarak uyumlarını sağlamak ve karşılaştıkları problemleri çözebilme becerisi kazandırmaktır.

Sosyal Bilgiler ise bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005b, 51) ve ülkemizde ilköğretim 4., 5., 6. ve 7. sınıflarında okutulmaktadır. İlkokullarda Sosyal Bilgiler adı, ülkemizde ilk defa 1968 programıyla yer almış, bundan önceki programlarda (1926, 1930, 1932, 1936, 1948) Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi (Yurttaşlık Bilgisi) ve 1962'de Toplum ve Ülke İncelemeleri dersleri ile Sosyal Bilgiler dersi yürütülmeye çalışılmıştır. 1968'den sonra 1989, 1993, 1998 ve 2005'de programlarda değişiklikler yapılmıştır. Bu programlarda Sosyal Bilgiler ismi korunmuştur (Sönmez, 1997, 8–9; MEB, 2005b; Baysal, 2005, 57–76).

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ilköğretim I. kademesinde Fen ve Teknoloji dersi ile birlikte mihver ders özelliğindedir ve ilköğretim I. kademede görev yapacak olan sınıf öğretmeni adaylarının bu derslerin amaçları, içerikleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarını çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümlerinde 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I ve II adı ile her iki dönemde okutulmak üzere öğretim dersleri yer almaktadır. Bu derslerin amacına ulaşabilmesi öğretmen adaylarının bu dersleri başarı ile tamamlamasına bağlıdır. Bu derslerdeki başarı düzeyini artırmak için öğretmenler konularını anlatırken değişik yöntem, teknik ve strateji kullanabilirler. Fakat öğretmenin gayreti çoğu zaman tek başına yeterli olamayabilecektir. Öğrencilerin başarılarının artırılması onlara öğrenme sorumluluğunun verilmesi ile daha mümkün olabilir. Öğrenme sorumluluğu beraberinde öğrenme stratejilerinin bilinip uygulanmasını getireceğinden başarının artırılmasında öğrenme stratejileri etkili olabilecektir.

1.4. Amaç

Bu araştırma, öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi dersinde öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına göre başarı düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grup ile geleneksel grup (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grup ile geleneksel grubun(öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grubun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Geleneksel grubun (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı gruptaki öğrencilerin cinsiyetleri ile "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Geleneksel gruptaki (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) öğrencilerin cinsiyetleri ile "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Sayıltılar

1. Örneklem evreni temsil edebilecek niteliktedir.

2. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler bütün grupları eşit şekilde etkilemiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın verileri ve bulgularının kaynağı, 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı normal ve ikinci öğretime devam eden 3. sınıf öğrencilerle sınırlandı-

rılmıştır.

2. Başarı testi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I konularından, Gelişim ve Öğrenme konusu ve buna bağlı olarak 3,5 haftalık süre ile sınırlandırılmıştır.

3. Toplanan verilerin geçerliliği, başarı testinin uygulandığı grup dilimi ile sınırlıdır.

2. Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi deneyseldir ve öntest-sontest kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmada sınırlandırılmış evren kullanılmıştır. Buna çalışma evreni de denilmektedir (Arseven, 1993, 92; Karasar, 2003, 110). Bunun için Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri (toplam 360 öğrenci) sınırlandırılmış evreni (çalışma evrenini) oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı normal öğretim 3-E sınıfı (kontrol grubu olarak 30 öğrenci) ve ikinci öğretim 3-C sınıfı (deney grubu olarak 30 öğrenci) öğrencileri (toplam 60 öğrenci), yani belirlenen evrenin %17'si bu araştırmanın kapsamına alınmıştır.

Buna göre öğrencilerin cinsiyete, deney ve kontrol grubuna göre dağılımları tablo şeklinde verilmiştir;

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	F	(%)
Deney Grubu	Kız	13	43,3
	Erkek	17	56,7
	Toplam	30	100,0
Kontrol Grubu	Kız	19	63,3
	Erkek	11	36,7
	Toplam	30	100,0

2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmada veriler, söz konusu öğrencilere "Başarı Testi" uygulanarak toplanmıştır.

Başarı testi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilere ait kişisel bilgilerle ilgili 2 madde bulunmaktadır. İkinci bölümde öğrencilerin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusuna yönelik başarılarını belirlemek için geçerliliği ve güvenilirliği test edilmek üzere 35 sorudan oluşan her biri bir doğru cevap ile üç çeldirici olmak üzere dört seçenek içeren çoktan seçmeli test hazırlanmış ve uzman görüşleri alınarak, 125 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarından elde edilen veriler üzerinde madde analizi yapılmış, test maddelerinin tamamına ait güçlük indisleri (P_{ji}) ve ayırdedicilik gücü (r_{jX}) hesaplanmıştır. Ayırde-

dicilik gücü .30'un üzerindeki maddeler hiç değiştirilmeden, .20 ile .30 arasındaki maddeler ise çeldiricileri düzeltilerek teste alınmıştır. Madde analizi sonrasında 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Araştırmanın Uygulanması

Araştırma uygulama aşamasına geçmeden önce deney grubuna araştırmacı tarafından öğrenme stratejileri, doğrudan öğretim modeline uygun olarak öğretimi gerçekleştirilmiştir. Öğrenme stratejileri öğretimi sonrasında, kasım ayının ilk haftası deney ve kontrol gruplarına başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Aynı hafta "Gelişim ve Öğrenme" konusu her iki gruba da anlatılmaya başlanmış ve 3,5 hafta (14 saat) süren konu anlatımı esnasında deney grubuna öğrendikleri öğrenme stratejilerini kullanmaları konusunda telkinlerde bulunulmuş bunun dışında deney ve kontrol gruplarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulamanın bitiminde (kasım ayının son haftası) her iki gruba başarı testi tekrar uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile elde edilen veriler bilgisayara aktarılmış ve verilerin çözümlenmesinde istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Verilerin analizine geçmeden önce normallik değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak verilerin analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır. Araştırmanın 1., 2., 3. ve 4. alt problemlerinin verileri ilişkili örneklemlere ait olduğundan Paired-Samples T-Test ve 5. ve 6. alt problemlerinin verileri ilişkisiz örneklemlere ait olduğundan Independent Samples T-Test yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumları alt problemlerine göre aşağıda verilmiştir.

3.1. Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grup ile geleneksel grup (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grup ile geleneksel grubun (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) ön test puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkili (bağımlı) örneklemlerde T-Testi (Paired Samples T-Test) uygulanmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öntest Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Sd	T	P	Anlamlı Fark
Kontrol Grubu	30	49,47	9,88	29	-,674	0,05	YOK
Deney Grubu	30	51,33	9,74				
Toplam	60	50,40	9,81				

Tablo 2'deki verilere göre, Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki deney ve kontrol gruplarının ön bilgileri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (t_{29}=-,674, p>.05). Öğrenme stratejileri öğretiminin yapılacağı grubun ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=51,33) ile kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=49,47) birbirine yakındır. Bu bulgu, "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki ön bilgilerin deney ve kontrol grupları açısından birbirine denk olduğunu gösterir.

3.2. Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grup ile geleneksel grubun(öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grup ile geleneksel grubun (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) son test puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkili (bağımlı) örneklemlerde T-Testi (Paired Samples T-Test) uygulanmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Başarı Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Sd	T	P	Anlamlı Fark
Kontrol Grubu	30	53,47	10,47	59	-3,898	0,01	
Deney Grubu	30	64,00	10,76				Deney Grubu
Toplam	60	58,74	10,61				Lehine

Tablo 3'teki verilere göre, 3,5 haftalık deneysel çalışma sonunda, öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grup öğrencileri ile böyle bir öğretimin yapılmadığı grup öğrencilerinin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (t_{59}=-3,898, p<.01). Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grubun son test puanlarının ortalaması (X=64,00), böyle bir öğretimin yapılmadığı grup öğrencilerine son test puanlarının ortalamasından (X=53,47) daha yüksektir. Buna göre, öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grup öğrencilerinin, böyle bir öğretimin yapılmadığı grup öğrencilerine göre "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki başarılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin, öğrencilerin başarı düzeyini artırmada etkili olduğunu gösterir.

Öğrenme stratejilerinin kullanımı ile başarı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu birçok çalışmayla ortaya konulmuştur. Bunlardan bazıları şöyledir: Görgen (1997), Perez ve diğerleri (1998), Sünbül (1998) ve Olçum (2000) tarafından yapılan çalışmalar. Bu çalışmalar araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Buna göre, öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin ders başarıları artmaktadır diyebiliriz.

3.3. Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grubun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

"Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusunda öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grubun ön test puanları ile son test pu-

anları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili (bağımlı) örneklemlerde t-testi (Paired-Samples T-Test) uygulanmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Puanlarına Göre T-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	ss	Sd	T	P	Anlamlı Fark
Son test	30	64,00	10,76	29	6,635	0,01	
Ön test	30	51,33	9,74				Son Test
Toplam	60	57,67	10,25				Lehine

Tablo 4'teki verilere göre, Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusunda öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grubun ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (t_{29}=6.635, p<.01). Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grubun ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=51,33), son test puanlarının ortalamasından ($\bar{X}$=64,00) daha düşüktür. Bu bulgu, Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki başarılarının son test lehine anlamlı olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin başarı düzeyleri öğrenme stratejileri öğretimine bağlı olarak artmaktadır diyebiliriz.

3.4. Geleneksel grubun (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

"Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusunda geleneksel grubun (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili (bağımlı) örneklemlerde t-testi (Paired-Samples T-Test) uygulanmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Puanlarına Göre T-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	ss	Sd	T	P	Anlamlı Fark
Son test	30	53,47	10,47	29	2,511	0,05	
Ön test	30	51,33	9,88				Son Test
Toplam	60	51,47	10,18				Lehine

Tablo 5'teki verilere göre, Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusunda geleneksel grubun (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (t_{29}=2.511, p<.05). Geleneksel grubun (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=49,47), son test puanlarının ortalamasından ($\bar{X}$=53,47) daha düşüktür. Bu bulgu, Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki başarılarının son test lehine anlamlı olduğunu göstermektedir. Burada ortaya çıkan başarı ile deney grubunda ortaya çıkan başarı karşılaştırıldığında deney grubundaki başarı durumunun

daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda öntest ile sontest puanları farkı 4 iken, aynı konudaki deney grubu öntest-sontest puan farkı 12,67 olarak gerçekleşmiştir. Kontrol grubunda ortaya çıkan öntest-sontest anlamlı farkın nedenini, öğrencilerin belli bir eğitim sürecinden geçmelerine bağlamak mümkün olabilecektir. Kontrol ve deney grubu arasındaki 8,67'lik başarı farkı da deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ve uygulamaları ile ilgili olduğu sonucuna varabiliriz. Bu bağlamda öğrenme stratejilerinin öğretimi öğrencilerin derste aldıkları bilgilerin edinimini geleneksel gruba göre daha çok artırmaktadır.

3.5. Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı gruptaki öğrencilerin cinsiyetleri ile "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

"Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusunda öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grubun başarı puanları cinsiyete göre değişip değişmeğini belirlemek için ilişkisiz (bağımsız) örneklemlerde t-testi (Independent Samples T-Test) uygulanmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sontest Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	ss	Sd	T	P	Anlamlı Fark
Kız	13	64,62	12,31	28	,269	0,05	YOK
Erkek	17	63,53	9,79				
Toplam	30	64,08	11,05				

Tablo 6'daki verilere göre, Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusunda öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grubun başarı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (t_{28}=.269, p>.05). Bu bulgu, Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki başarıları cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir.

3.6. Geleneksel gruptaki (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) öğrencilerin cinsiyetleri ile "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

"Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusunda geleneksel grubun (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) başarı puanları cinsiyete göre değişip değişmeğini belirlemek için ilişkisiz (bağımsız) örneklemlerde t-testi (Independent Samples T-Test) uygulanmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sontest Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	ss	Sd	T	P	Anlamlı Fark
Kız	19	54,53	11,56	28	,722	0,05	YOK
Erkek	11	51,64	8,47				
Toplam	30	53,09	10,02				

Tablo 7'deki verilere göre, Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki geleneksel grubun (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) başarı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (t_{28}=.722, p>.05). Bu bulgu, Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki başarıları cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuçlar

1. Öğrencilerin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki ön bilgileri deney ve kontrol gruplarında birbiriyle aynı düzeydedir.

2. Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grup öğrencileri, böyle bir öğretimin yapılmadığı grup öğrencilerine göre "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusunda daha başarılıdır. Bir başka deyişle, öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, öğrencilerin başarı düzeylerini artırmaktadır.

3. Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı grubun ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır. Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi öğrencilerin başarılarını olumlu yönde artırmıştır.

4. Geleneksel grubun (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır. Fakat buradaki başarı düzeyi öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı gruptaki öğrencilerdeki kadar değildir.

5. Öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı gruptaki öğrencilerin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki başarıları cinsiyete göre değişmemektedir.

6. Geleneksel gruptaki (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı grubun) öğrencilerin "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme" konusundaki başarıları cinsiyete göre değişmemektedir.

4.2. Öneriler

1. Öğrenmeyi bilme öğrenme işinde öğrencinin en büyük yardımcısıdır. Bu bağlamda öğrencilere nasıl öğrenebileceklerini öğretmek gerekecektir.

2. Öğrenme stratejisini bilen öğrencilerin başarıları arttığından onlara bu stratejileri öğretecek olan öğretmenlere (öğretmen adaylarına) öğrenme stratejileri öğretilmelidir.

Kaynakça

AÇIKGÖZ, K. (1996), **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Tanyılmaz Matbaası, İzmir.

AKINOĞLU, O. ve diğerleri (2005), ***Hayat Bilgisi Öğretimi,*** **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** içinde, Ed. Cemil ÖZTÜRK ve Dursun DİLEK, Pegem A Yayıncılık, Ankara, ss. 1–15.

ARSEVEN, A.D. (1993), **Alan Araştırma Yöntemi**, Kadıoğlu Matbaası (Gül Yayınevi), Ankara.

BAYKENT, D. (2002), **Fen Bilimleri Eğitiminde Öğrenci Motivasyonunu Artırma Yoluyla Karakter Eğitimine Geçiş Süreçleri**, Marmara Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul

BAYSAL, N. ve diğerleri (2005), ***Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının Felsefi Temelleri,*** **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** içinde, Ed. Abdurrahman TANRIÖĞEN, Lisans Yayıncılık, İstanbul, ss. 57–76.

DEMİREL, Ö. (1999), **Eğitimde Program Geliştirme,** Pegem A Yayıncılık, Ankara.

DOĞAN, B. (2002), **Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri,** Dokuz Eylül Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir.

ERDEN, M. (1996), **Sosyal Bilgiler Öğretimi,** Alkım Yayınları, Ankara.

ERDEN, M. ve Y. Akman. (1998), **Eğitim Psikolojisi *"Gelişim-Öğrenme-Öğretme",*** Arkadaş Yayınları, Ankara.

GAGNE, R.M. (1988), **Essentials of Learning for Instruction**, 2nd Ed., Prentice Hall, İnc. New Jersey.

GÖRGEN, İ. (1997), **Özetleme Ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi,** Hacettepe Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

KARASAR, N. (2003), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınları, Ankara

MATLIN, M. (1989), **Cognition**, Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

MAYER, R.E. (1987), **Educational Psychology: A Cognitive Approach, Little,** Brown and Company Limited, U.S.A..

MEB; (2005a), **Hayat Bilgisi Programı,** MEB Yayınları, Ankara.

MEB; (2005b), **4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı,** MEB Yayınları, Ankara.

OLÇUM, Y. (2000), **İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bellek Destekleyicilerin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

ORMROD, J.E. (1990), **Human Learning: Theories, Principles and Educational Applications,** Columbus: Merril Publishing Company.

ÖZDEMİR, S. ve H.İ. YALIN. (2000), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş,** Nobel Yayın Dağıtım.

ÖZTÜRK, B. (1995), **Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları,** Gazi Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

PEREZ, J.C.N. ve diğerleri (1998), *Learning Strategies, Self-Concept And Academic Achievement*, Pricothema, 10, 1, 97–109

SENEMOĞLU, N. (1997), **Gelişim Öğrenme ve Öğretim,** Spot Matbaası, Ankara.

SÖNMEZ, V. (1997), **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**, Anı Yayıncılık, Ankara.

SÖNMEZ, V. (2005), **Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

SÜNBÜL, A.M. (1998), **Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi,** Hacettepe Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

TAY, B. (2002), **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri,** Hacettepe Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

TAY, B. (2004), *Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi*, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Aralık 2004, Cilt. 5, S. 2, ss. 1–12.

WEİNSTEİN, C.E. ve R.E. MAYER (1986), **The Teaching of Learning Strategies. Handbook of Research on Teaching**, 3rd. Edition, Edited by M.C. Wittrock, New York: Mac Milan Company, 135–327.

THE EFFECTS OF LEARNING STRATEGIES ON THE ACCOMPLISHMENT OF THE STUDENTS IN TEACHING LIFE AND SOCIAL SCIENCES COURSES

Bayram TAY*

Abstract

The aim of the study is to find out the effects of learning strategies on the accomplishment of the students in Teaching Life and Social Sciences courses. The method of the research is empirical and test-retest with control group research design was used to collect data. The sample of the research was composed of 60 junior students who were randomly chosen among the ones studying in Kırşehir Faculty of Education and 30 of them composed control group and the others were chosen as an empirical group. Learning Strategies were taught to empirical group by means of direct teaching method but the researcher didn't inform control group about it. According to the findings, empirical group was more successful in Development and Learning Subject of "Teaching Life and Social Sciences courses" than the control group and there was no significant difference regarding the sex between the groups.

Key Words: Life and Social Sciences courses, learning strategies, teaching learning strategies, success

* Ass.; Gazi University Kırşehir Faculty of Education Department of Primary School Teaching

SANAT EĞİTİMİ İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Lale ALTINKURT*

Özet

Bu araştırmanın amacı, sanat eğitimi ile ilgili tezlerin değerlendirilmesidir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini, Türkiye'de 1990 yılından itibaren 'Sanat Eğitimi' ile ilgili olarak tamamlanmış ve YÖK Dokümantasyon Merkezi'ne ulaştırılmış lisansüstü tezleri oluşturmaktadır. Lisansüstü tezlerin incelenmesinde, Kırcaali-İftar'ın (2005), Gay ve Airasian'dan (2000) uyarladığı, "Sosyal Bilimler Araştırmalarını Değerlendirme Ölçütleri"nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, lisansüstü tezlerin raporlaştırılmasında amaç, yöntem (model, evren, örneklem, geçerlik, güvenirlik), sonuç ve öneriler boyutlarında önemli eksikliklerin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, yüksek lisans, doktora, tez

Giriş

Sanat eğitimi, eğitim biliminin bir dalı olarak sanatın, estetiğin, sanat tarihinin eğitim ve öğretimiyle ilgili bütün sorunlarıyla ilgilenir. Bireyin sanatsal ve estetik gelişimi, sanatta öğrenme ve yaratıcılık eğitimi sanat eğitiminin araştırma konuları içinde yer alır (Kırışoğlu, 2002, 3). Ancak bugün eğitim kurumlarında sanat derslerine hak ettiği yerin verildiğini söylemek güçtür.

Sanat derslerinin ve sanat eğitiminin eğitim kurumlarında hak ettiği yere ulaşmasında bu alanda yapılan ve yapılacak araştırmaların önemi tartışılamayacak kadar önemlidir. Sanat eğitimi alanında yapılan araştırmalar kitap, makale, bildiri ya da tez olarak bu alanla ilgili olan okuyuculara sunulmaktadır.

Tüm diğer araştırmalar gibi lisansüstü tezlerde de bilgiler, bilimsel yöntemle üretilmektedir. Bilimsel yöntem, problem çözmenin, bilim üretmenin bilinen ve belli süreçleri olan, en güvenilir yolu olarak kabul edilmektedir (Karasar, 1994, 12).

Herhangi bir araştırmanın bilimsel olabilmesi için araştırılan konuyu bütün gerçekliği ile ortaya koyması beklenmektedir (Ekiz, 2003, 35). Araştırmanın bütün gerçekliği ile ortaya konulması raporlaştırma sürecinin önemine işaret etmektedir. Karasar (1994, 14-15), bilimsel bir araştırmanın aşamalarını; tanılama, sınama (yanlışlama/ doğrulama) ve raporlaştırma olarak sınıflandırmıştır. Bilimin "birikimliliği" ile bilimsel yöntemin "açık seçikliği" yani, denetlenebilirliği ve gerekirse tekrarlanabilirliği için raporlaştırmanın önemli olduğunu özellikle vurgulamıştır.

* Yrd. Doç. Dr.; Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Kütahya

Belli bir sistematik izlenerek, amaçlı ve planlı bir şekilde gerçekleştirilen bilimsel araştırmalarda; araştırmacının konu alanına ilişkin problemler oluşturması, problemi tanımlaması, çözüme ilişkin yargıda bulunulması, araştırma bulgularına göre bu yargılarını sınaması, sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilerde bulunması, araştırma sonunda da araştırma sürecini raporlaştırması beklenir (Karasar, 1994, 14-17; Badavan, 1985, 2). Bütün bu süreç de zaten bilimsel bir araştırmanın aşamalarını oluşturmaktadır.

Bir bilim insanının danışmanlığı ile gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının taşıması gereken özellikler ve nitelikler konusunda yükseköğretim kurumlarına göre küçük farklılıklar gözlenmesine karşın bilim insanları arasında büyük ölçüde uyuşum sağlandığı öne sürülebilir (Ağaoğlu ve diğ, 2005). Lisansüstü tezler, üniversiteler tarafından belirlenen, aralarında küçük biçimsel farklılıklar bulunsa da genel olarak benzer özellikler taşıyan "Tez Yazım Yönergeleri" doğrultusunda raporlaştırılmaktadır.

Tezlerin bilimsel nitelik kazanması, içerdikleri araştırmaların sistematik ve planlı yapılmasını, evrensel ölçütlere uygun olarak araştırma sürecinin rapor edilmesi gerektirir.

Daha çok bilim ve teknoloji alanları ile bağıntılı bulunan 'bilimsellik' kavramının, genellikle sanat alanlarında göz ardı edildiği göze çarpmaktadır (Bilen ve diğ. 2005). Bu anlamda yapılan bu çalışmanın, sanat alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; 'sanat eğitimi' alanında yapılmış tezlerin değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sanat eğitimi alanında yapılmış araştırmaların,
   a. tür,
   b. tarih,
   c. yapıldığı üniversite,
   açısından dağılımları nasıldır?
2. Sanat eğitimi alanında yapılmış tezlerin,
   a. başlık,
   b. amaç,
   c. yöntem,
   d. sonuç,
   e. öneriler
   boyutlarında dağılımları nasıldır?

Sınırlılıklar

- Bu araştırma, 1990 yılından itibaren 'Sanat Eğitimi' ile ilgili olarak tamamlanmış ve YÖK Dokümantasyon Merkezi'ne ulaşmış, "sanat eğitimi" anahtar kelimesi ile taraması yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırmada incelenen tezler, yöntembilimsel olarak ayrıntılı ele alınmamıştır (örneğin, kullanılan istatistiğin, seçilen örneklemin uygunluğu vb. gibi). Bu yüzden bulguların bu bağlamda değerlendirilmesi gerekir.

• Araştırmada sanat eğitimi olarak, plastik sanatlar eğitimi kastedilmektedir. Müzik, sahne sanatları vb. sanat alanları araştırma kapsamına dâhil değildir.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Sanat eğitimi konusunda tezler incelenerek, belirlenen ölçütler açısından betimlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırma betimsel bir özellik taşımaktadır.

Araştırma evrenini, Türkiye'de 1990–2005 yılları arasında Sanat eğitimi konusunda tamamlanmış ve YÖK Dokümantasyon Merkezi'ne ulaştırılmış lisansüstü tezleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyip "kendini örnekleyen evren" (Çilenti, 1984, 137) çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. 2005 yılı temmuz ayında YÖK Tez merkezinden 'sanat eğitimi' anahtar kelimesi ile internet ortamında tezlerin taraması yapılmış, araştırmacı tarafından konu ile ilgili bulunan 86 yüksek lisans ve 21 doktora tezi olmak üzere toplam107 tez araştırma kapsamına alınmıştır.

Yapılan incelemelerde, Kırcaali-İftar'ın (2005), Gay ve Airasian'dan (2000) uyarladığı, Ağaoğlu ve diğerleri (2005) tarafından da "okul yönetimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi" konulu araştırmalarında kullanılan, "Sosyal Bilimler Araştırmalarını Değerlendirme Ölçütleri"nden yararlanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzdeler kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde sanat eğitimi alanında yapılmış tezlerinin tür, tarih, üniversite, amaç ve alt amaçlar, yöntem (araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve çözümleme teknikleri), sonuç ve öneriler başlıkları altında incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Lisansüstü tezlerin tür ve tarihine göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Tezlerin tür, tarihine göre dağılımı

	n	%
Tez Türü		
Yüksek lisans	86	**80,4**
Doktora/Sanatta yeterlik	21	19,6
Tarih		
1990-1995	11	10,3
1996-2000	37	32,7
2001-2005	61	**57,0**

Tablo 1'e göre, 'sanat eğitimi' alanında yapılan tezlerin %80,4'ü yüksek lisans, %19,6'sı doktora/sanatta yeterlik düzeyindedir.

'Sanat eğitimi' alanında yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde; tezlerin 10,3'ü 1990–1995, %32,7'si 1996–2000, %57'si de 2001–2005 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Tezlerin yarısından fazlasının 2001–2005 yılları arasında yapılmış olması dikkat çekicidir. Sanat eğitimi alanındaki fakülte ve lisansüstü eğitim gören öğrenci sayılarındaki artış 2001–2005 yılları arasında bu alanda yazılan tezlerin sayıca artmasının nedeni olabilir.

Tablo 2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

	n	%
Üniversite		
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4	3,7
Anadolu Üniversitesi	16	**15,0**
Ankara Üniversitesi	12	**11,2**
Atatürk Üniversitesi	1	0,9
Cumhuriyet Üniversitesi	1	0,9
Dicle Üniversitesi	1	0,9
9 Eylül Üniversitesi	12	**11,2**
Fırat Üniversitesi	2	1,9
Gazi Üniversitesi	27	**25,2**
Gaziantep Üniversitesi	1	0,9
Hacettepe Üniversitesi	1	0,9
İstanbul Teknik Üniversitesi	2	1,9
Kocatepe Üniversitesi	1	0,9
Marmara Üniversitesi	9	8,4
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	0,9
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	1,9
Niğde Üniversitesi	3	2,8
19 Mayıs Üniversitesi	2	1,9
Sakarya Üniversitesi	1	0,9
Selçuk Üniversitesi	4	3,7
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	0,9
Uludağ Üniversitesi	3	2,8

Tablo 2'de 'sanat eğitimi' alanında yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde; en fazla tezin Gazi Üniversitesi (%25,2), Anadolu Üniversitesi (%15,0), Ankara Üniversitesi (%11,2) ve Dokuz Eylül Üniversitesinde (%11,2) yapıldığı görülmektedir. Bu üniversitelerin köklü üniversiteler olması ve bünyelerinde Eğitim Bilimleri Enstitüsünün bulunması bu bulgunun nedeni olabilir.

Sanat eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin amaç ve alt amaçlar boyutlarının değerlendirilmesine ilişkin verilere Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Araştırma amacına ilişkin veriler

	n	%
Amaç		
Araştırmanın amacı		
Belirtilmiş	90	84,1
Belirtilmemiş	17	15,9
Amaç ifadesi değişkenleri		
Yansıtıyor	89	98,8
Yansıtmıyor	1	1,2
Alt Amaçlar		
Araştırmanın alt amacı		
Var	57	53,3
Yok	50	46,7
Alt amaçlar amaçla		
İlişkili	56	98,2
İlişkili Değil	1	1,8

Tablo 3'de, lisansüstü tezlerin %84,1'inde amaç ifadesi yer almakta, buna karşın %15,9'unda ise amaç ifadesi yer almamaktadır. Amaç ifadesi yer alan araştırmaların %98,8'inde amaç ifadesi değişkenleri yansıtmaktadır. Bir araştırmada problemin en somutlaştığı yer amaç ifadesidir (Karasar, 1994, 67). Araştırmada amaç ifadesi, hem araştırmacı hem de araştırmayı inceleyenler açısından önem taşımaktadır. Araştırmalarda amaç ifadesinin yer almayışı, özellikle araştırmayı inceleyenler için büyük bir zaman kaybı oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde özellikle kuramsal araştırmalarda amaç ifadesinin yer almadığı dikkat çekmektedir. İncelenen lisansüstü tezlerde de amacı belirtilmeyen 17 araştırmanın 13'ü (%76,4) kuramsal çalışmadır. Kuramsal araştırmalarda da alanyazın taranırken amaca uygun veriler toplanması, yani seçicilik ve uygunluk temel ölçütlerdir (Ekiz, 2003, 177). Bu bağlamda kuramsal araştırmalarda amacın belirlenmesi en az diğer araştırmalar kadar önemlidir.

Sanat eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin yöntem boyutunun değerlendirilmesine ilişkin verilere Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4. Yönteme ilişkin veriler

	n	%
Araştırmanın modeli		
Belirtilmiş	71	66,4
Belirtilmemiş	36	33,6
Araştırma modeli		
Betimsel	73	56
Kuramsal (alanyazın taraması)	34	31,8
Deneysel	13	12,1
Evren		
Belirtilmiş	60	64,5
Belirtilmemiş	13	35,5
Örneklem		
Belirtilmiş	60	64,5
Belirtilmemiş	13	35,5
Geçerlik ve Güvenirlik		
Araştırmada geçerliğe ilişkin bilgi		
Verilmiş	27	55,1
Verilmemiş	22	44,9
Araştırmada güvenirliğe ilişkin bilgi		
Verilmiş	18	36,7
Verilmemiş	31	63,3

Tablo 4 incelendiğinde, lisansüstü tezlerin %33,6'sında araştırma modelinin belirtilmediği, araştırmaların %56'sının betimsel, %31,8'inin kuramsal, %12,1'in de deneysel araştırma olduğu görülmektedir. Karasar (1994), araştırma modellerini tarama (betimsel) ve deneme modeli olarak ikiye ayırmaktadır. Bu sınıflama ile incelenen lisansüstü tezlerin %87,8'inin tarama modelinde desenlendiği söylenebilir.

Sanat eğitimi alanında incelen tezlerden belirli bir evren üzerinde çalışılan araştırmaların %35,5'inde evren ve örneklem belirtilmemiştir. Ölçme aracı kullanılan

araştırmaların, %44,9'unda kullanılan ölçme aracına ilişkin geçerlik, %63,3'ünde de güvenirlik bilgisi bulunmamaktadır.

Bilimsel bir araştırmanın en önemli özelliklerinden birisi denetlenebilir ve tekrarlanabilir olmasıdır. Dolasıyla araştırmacılar, problemi çözmek için izleyeceği yolu ve kullanacağı teknikleri ayrıntıları ile planlamak (Karasar, 1994) ve raporlaştırma sürecinde de yönteme ilişkin bilgileri vermek zorundadır. Araştırma evreni, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Araştırma, sonuçlarının genellenebilirliği arttıkça değerlenir (Karasar, 1994, 109). Bu anlamda incelenen tezlerin üçte birinden daha fazlasının kullandığı modeli, evren ve örneklemi belirtmemiş olması, önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Ayrıca, geçerliği ve güvenirliği sınanmamış ölçme aracı kullanılarak gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları da tartışma konusu olacaktır.

Tablo 5. Sonuç ve önerilere ilişkin veriler

	n	%
Sonuç		
Araştırmanın sonuç bölümü		
Var	101	94,4
Yok	2	1,9
Yok, ama araştırmadan çıkarılabiliyor	4	3,7
Araştırma sonuçları amaçlarla		
Örtüşüyor	94	89,5
Örtüşmüyor	11	10,5
Öneriler		
Araştırmanın öneriler bölümü		
Var	75	70,1
Yok	28	26,2
Yok, ama araştırmadan çıkarılabiliyor	4	3,7
Araştırma önerileri sonuçlarla		
Örtüşüyor	70	88,6
Örtüşmüyor	9	11,4
Uygulamaya yönelik önerilerde		
Bulunulmuş	76	71,0
Bulunulmamış	31	29,0
Araştırmacılara yönelik önerilerde		
Bulunulmuş	18	16,8
Bulunulmamış	89	83,2

Tablo 5 incelendiğinde, sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin %94,4'ünde sonuç bölümünün bulunduğu ve %89,5'inde araştırma sonuçları ile amaçların örtüştüğü görülmektedir. Diğer boyutlarla karşılaştırıldığında, tezlerin büyük bir bölümünde sonuç bölümünün bulunması ve sonuçların amaçlarla örtüşmesi olumlu bu-

lunmuştur. Ancak, tezlerin %10,5'inde sonuçların amaçlarla örtüşmemesi küçümsenemeyecek bir orandır. Bilimsel bir araştırma belirli bir amaç çerçevesinde gerçekleşir ve elde edilen bulgulardan amalar doğrultusunda sonuçlar oluşturulur. Amaçtan bağımsız sonuçların oluşturulması araştırmanın doğasına aykırıdır.

Tablo 5'te lisansüstü tezlerin %30'unda öneriler bölümünün bulunmadığı, öneri geliştirilen araştırmaların %11,4'ünde önerilerin sonuçlarla örtüşmediği, %29'unda uygulamaya dönük, % 83,2'sinde araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmadığı görülmektedir. Araştırmalardaki temel hedefin, belirlenen problemin çözümüne ilişkin öneriler geliştirmek olduğu düşünülürse, tezlerin üçte birine yakınında öneriler bölümünün olmaması önemli bir eksikliktir. Aynı şekilde araştırmacının ya da araştırmacıların araştırmayı gerçekleştirdiği süreç içerinde edindiği deneyim, sınırlılıklar, karşılaştıkları sorunlar çerçevesinde "keşke şunu da araştırsaydım" diyebileceği konuları, araştırmacılara yönelik öneriler olarak geliştirmesi konunun farklı yönlerinin derinlemesine araştırılmasına katkı sağlayacaktır. Sanat eğitimi ile ilgi incelenen tezlerin büyük bir bölümünde araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmamış olması önemli bir eksikliktir.

Sonuç ve Öneriler

Sanat eğitimi alanında yapılmış tezlerin bazı ölçütler doğrultusunda biçimsel olarak değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Sanat eğitimi ile ilgili tezlerin yarısından daha fazlası (%57) 2001–2005 yılları arasında yapılmıştır.
- Lisansüstü tezlerin %84,4'ü yüksek lisans, % 15,6'sı doktora/ sanatta yeterlik düzeyindedir.
- Sanat eğitimi ile ilgili tezlerin %25,2'si Gazi üniversitesinde, %15'i Anadolu üniversitesinde, %11,2'si Ankara üniversitesinde, %11,2'si Dokuz Eylül üniversitesinde yapılmıştır.
- Lisansüstü tezler amaç boyutunda incelendiğinde, tezlerin %15,9'unda amaç ifadesi yer almamakta, amaç ifadesi yer almayan araştırmaların büyük bir bölümünü de kuramsal araştırmalar oluşturmaktadır.
- Lisansüstü tezler yöntem boyutunda incelendiğinde, tezlerin %33,6'sında araştırma modeli %35,5'inde evren ve örneklem belirtilmemiştir. Ölçme aracı kullanılan araştırmaların, %44,9'unda kullanılan ölçme aracına ilişkin geçerlik, %63,3'ünde de güvenirlik bilgisi bulunmamaktadır. Araştırmaların %56'sı betimsel, %31,8'i kuramsal, %12,1'i de deneysel araştırmalardır.
- Lisansüstü tezler sonuç boyutunda incelendiğinde, tezlerin %94,4'ünde sonuç bölümü bulunmakta ancak %10,5'inde sonuçlar amaçlarla örtüşmemektedir.
- Lisansüstü tezler öneriler boyutunda incelendiğinde, tezlerin %30'unda öneriler bölümü bulunmamakta, öneri geliştirilen araştırmaların %11,4'ünde öneriler sonuçlarla örtüşmemekte, %29'unda uygulamaya dönük, % 83,2'sinde araştırmacılara yönelik öneriler yer almamaktadır.

Bu sonuçlara ilişkin olarak araştırmada şu öneriler geliştirilmiştir.

- Lisansüstü tez çalışmalarında biçimsel hataların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Tüm üniversitelerin üzerinde uzlaşacağı "Tez Yazım Yönergesi" oluşturmak için çalışmalar yapılabilir.
- Lisansüstü öğrenim gören öğrencilere bilimsel ölçütler çerçevesinde makale ya da tez analizi yaptırılarak araştırmalardaki eksiklikleri kavramaları, yapacakları araştırmalarda daha dikkatli olmaları sağlanmalıdır.
- Sanat eğitimi ile ilgili tezlerin meta-analitik incelemesi yapılabilir.
- Benzer bir çalışma sanat eğitimi ile ilgili makale ve bildirileri de kapsayacak şekilde tekrarlanabilir.

Kaynakça

AĞAOĞLU, E., CEYLAN, M., KESİM, E., MADDEN, T. ve ALTINKURT, Y. (2005). *"Okul Yönetimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi".* **II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu.** Marmara Üniversitesi, İstanbul.

BADAVAN Y. (1985). **Üniversitelerde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanlarında Yapılmış Tez Çalışmaları.** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ÇİLENTİ, K. (1984). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim.** Ankara.

EKİZ, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş.** Anı yayıncılık. Ankara.

GAY L.R. ve P. AİRASİAN (2000). **Educational Research : Competencies for Analysis and Applications.** Merrill Prentice Hall.

KARASAR, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** 5. Basım. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara.

KIRCAALİ-İFTAR, G. (2005) *"Sosyal Bilimler Araştırmalarını Değerlendirme Ölçütleri".* **Yayımlanmamış Araştırma Raporu.**

KIRIŞOĞLU, Olcay T. (2002). **Sanatta Eğitim. Görmek, Öğrenmek, Yaratmak.** Ankara: PegemA yayıncılık.

BİLEN, S., CANAKAY, E., ve EKİCİ T. (2005). *"Türkiye'de Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Programları Tezlerinin Bilimsel Kriterlere Uygunluk, Özgünlük ve Alana Katkısı Yönlerinden İncelenmesi".* **II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu**. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

THE EVALUATİON OF THE THESISES THAT ARE RELATED WITH ART EDUCATION

Lale ALTINKURT*

Abstract

The aim of this study is to evaluate the thesis's that are related with art education. The research was conducted by the survey method. Research population has been gathered by graduate theses since 1990 in Turkey, which were completed with the relation of "art education" and sent to YOK (Higher Education Institutions) Documentation Centre. To examine graduate thesis's; "Social Science Research Evaluation Criterion" has been used by the adaptation of Kırcaali-İftar (2005) from Gay and Airasian (2000). At the end of this study, to report the phase of THE graduate thesis's it is found that there have been important deficiencies with aim, method (model, population, sample, validity, reliability) result and recommendations.

Key Words: Art education, graduate, doctorate, thesis

* Assist. Prof.; Dumlupınar University Faculty of Fine Arts , Kütahya

DERS ÇALIŞMAYA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ (İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖRNEĞİ)

Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ*

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışmaya ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Genel tarama modeline dayalı olarak yürütülen bu araştırmanın uygulamaları Ankara ili Çankaya ilçesinde yapılmıştır, tesadüfi olarak seçilen 6 ilköğretim okulundaki 447 beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı %48 (n=215) kız, %52 (n=232) erkek biçimindedir. Araştırma kapsamında öğrencilere "ders çalışmayı niçin sevdikleri ya da sevmedikleri, ders çalışmazsa neler olabileceği, ders çalışırken hangi yöntemleri kullandıkları, ders çalışmanın nasıl zevkli hale getirilebileceği ve anne- baba ya da öğretmen olsalardı çocukları nasıl ders çalışmaya sevk edebilecekleri" açık uçlu olarak sorulmuş, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar gruplandırılarak frekans dağılımları yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ders çalışma, çalışma yöntemleri, akademik başarı

Giriş

Verimli ders çalışma, öğrencilerin okulda başarılı olmasında önemli rolü bulunan ders dinleme, ders çalışma, ödev hazırlama gibi çalışmalarda ustalık, davranış, tavır ve alışkanlıkların kazanılması ile söz konusu olabilir (Tan, 1992, 108). Başarılı öğrenci, "kendi özelliklerini tanıyan ve bu çerçevede çeşitli ders çalışma ve öğrenme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanabilen öğrenci" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve diğerleri, 2000,1). Her öğrenci farklı ders çalışma alışkanlık ve tutumlarına sahiptir ve sahip oldukları alışkanlık ve tutumları öğrencilerin akademik başarılarının en önemli belirleyicilerindendir. Öğrencinin derslerine yönelik, öğrenme, ilgi, merak ve isteği uygun çalışma ortamı ve verimli çalışma alışkanlıklarının bulunması, başarı için çevresinden yakınlık ve destek görmesi gibi özellikler, öğrenmesini kolaylaştırıp başarısını artırırken bunun tersi olan durumlarda öğrenmesini güçleştirmektedir (Uluğ, 2000, 5).

İncelenen kaynaklarda bireysel farklılıklar, zamanı etkili kullanma, not alma, çalışma alışkanlıkları eğitimi, öğretmen, aile, uygun bir çalışma ortamı sağlama, ev ödevleri, kütüphaneden faydalanma, okuma-dinleme ve yazma ders çalışmayı etkileyen ortak faktörler olarak göze çarpmaktadır (Aydın, 1989, 9; Tan, 1992, 108; Özer, 1993, 9; Tan, 1996, 19; Uluğ, 2000, 5-6; Subaşı, 2000, 51). Bununla birlikte ilgi ve istek çalışma alışkanlıkları ve tutumları açısından çok önemli görülmektedir. Öğrenmeye

* Yrd. Doç. Dr.; Zonguldak Karaelmas Üniv. Ereğli Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Ereğli/ZONGULDAK

yönelik istekli ve öğrenme için gerekli yeteneklere sahip olma, öğrenmede başarıyı etkileyen en önemli etmenlerdir. Verimli ders çalışma ve etkin öğrenmenin en temel koşulu, bu konuda istekli ve kararlı olmaktır. İsteklilik ve kararlılık, çalışma davranışlarını olumlu etkileyerek verimli ders çalışmayı ve etkin öğrenmeyi sağlar. Verimli ders çalışma yollarını öğrenmek isteyen öğrencinin, önce bu yönde olumlu alışkanlıklar kazanmaya kararlı ve niyetli olması gerekir (http://egitimci.port5.com/ new_page_1.htm 06.04.2004).

Verimli ders çalışmanın ve dersleri başarmanın sırrı olarak duygu, irade ve akıl etkenlerini bir araya getirme ifade edilmiştir. Öğrencinin önce başarısızlık önyargısını üzerinden atması gerektiği vurgulanırken Weiner (1974, akt: Köse, 1998, 37), kişinin başarısızlık ön yargısı taşıması durumunda başarılı olması için çaba harcasa bile başarısızlık inancını koruyacağını belirtmektedir. Bu durumdaki kişi önce başarı beklentisini, arkasından da başarıya ulaşmak için harcaması gereken çaba ve çalışmasının düzeyini düşürür. Çaba ve çalışmanın düzeyinin düşmesi kişinin başarılı olma olasılığını daha da azaltacaktır. Bu yüzden başaracağına inanmak önemlidir. İstek ve azmi dışarıdan desteklemenin faydasız olacağını söyleyen Özakpınar (2002, 11) bunların, öğrenme girişiminde bulunan zihnin, öğrenilecek içerikle ilişkisinden kendiliğinden doğması gerektiğini, yani kişiye bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu unsurlar ışığında öğrenci kendinin farkında olmalı, kendine inanmalı, istek ve azme sahip olmalıdır.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlık ve tutumlarına yönelik sorunların çözülebilmesi için, öncelikle temel eğitimden başlayan problemler ortaya çıkarılmalı ve öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları incelenerek öğrencilere yardımcı olmaya çalışılmalıdır. İlköğretimin ilk sınıflarında öğrencilerin ders çalışmaya yönelik alışkanlık ve tutumları henüz tam olarak kazanılmadığından, oluşabilecek sorunlu çalışma davranışlarını düzeltmek daha kolay olacaktır. Bu nedenle müdahale ne kadar erken gelirse, öğrencinin olumlu çalışma alışkanlık ve tutumu geliştirmesi de o kadar çabuk ve erken olacak, olumlu tutum ve alışkanlıklar da onu başarıya götürecektir. Ders çalışmayı sevmelerinin ya da sevmemelerinin sebepleri, ders çalışmazlarsa ne olacağı, ne gibi yöntemler kullandıkları, ders çalışmanın nasıl daha zevkli hale getirilebileceği, anne-baba ya da öğretmen olmaları halinde çocuklarının nasıl ders çalışmasını sağlayabilecekleri öğrencilerin kendi ifadeleri ile öğrenilerek istek ve beklentileri ortaya çıkarılarak gerekli değerlendirmeler yapılabilir.

Amaç

Çalışmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışmaya ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

Yöntem

Model, Evren ve Örneklem

Genel tarama modeline dayalı olarak yürütülen bu araştırmanın uygulamaları 2004-2005 öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde yapılmıştır. Çankaya 103 ilköğretim okulu ve 10.293 beşinci sınıf öğrencisi olan, her sosyo-ekonomik düzeyde öğrenciye ve ortama sahip büyük bir ilçedir. 10.000 kişiden oluşan bir evreni %95 güven aralığında %5 hata payı ile 370 kişinin temsil gücü bulunduğu göz önüne alınarak (Sencer, 1984;661) Ankara Milli Eğitim müdürlüğü verileri doğrultusunda basit tesadüfi örnekleme ile seçilen 6 okuldaki 447 beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın ör-

neklemini oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde sosyo-ekonomik durum dikkate alınmamıştır. Daha önceki araştırmalarda ifade edildiği gibi (Kabapınar, 2002) bu sınıftaki öğrenciler duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmektedir, aynı zamanda ders çalışma konusunda alt sınıflara oranla bilinç daha belirginleşmiş ve tutumlarını daha rahat yazılı olarak ifade edebilecek duruma gelinmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı %48 (n=215) kız, %52 (n=232) erkek biçimindedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırma verileri öğrencilere sorulan 5 açık uçlu soru aracılığı ile yazılı olarak, araştırmacının gözetiminde toplanmıştır. Öğrencilere "ders çalışmayı niçin sevdikleri ya da sevmedikleri, ders çalışmazsa neler olabileceği konusunda ne düşündükleri, ders çalışırken hangi yöntemleri kullandıkları, ders çalışmanın nasıl zevkli hale getirilebileceği ve anne- baba ya da öğretmen olsalardı çocukları nasıl ders çalışmaya sevk edebilecekleri" sorulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar kategorize edilerek, frekans ve yüzde dağılım tabloları yapılmış, frekans dağılımları kikare testi ile 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Cinsiyete ilişkin farklılıklar olup olmadığını incelemek için t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan örnekler ekte sunularak araştırmanın iç güvenirliğini arttırmak amaçlanmıştır.

Bulgular

1. Ders Çalışmayı Seviyorum Çünkü…

Araştırmaya katılan 447 öğrenciden 421'i ders çalışmayı sevdiğini nedenleriyle birlikte belirtirken yalnızca 26 öğrencinin ders çalışmaya yönelik olumsuz tutum taşıdığı görülmektedir.

Tablo 1. Ders Çalışmanın Niçin Sevildiğine İlişkin Görüşler

Ders çalışmayı seviyorum çünkü…	*Kız*		*Erkek*		*Toplam*		x^2	*t*
	N	%	N	%	N	%		
Gelecekte bir meslek sahibi ve başarılı olmamızı sağlar	61	14,5	64	15,2	125	29,7	218,46	-,074
Ders çalışmak hoşuma gidiyor, hem eğleniyor hem de bilgi ve beceri ediniyorum	108	25,7	113	26,8	221	52,5		
Çalıştığım zaman derslerimde başarılı olup yüksek notlar alıyorum	16	3,8	25	5,9	41	9,7		
Başka	18	4,3	16	3,8	34	8,1		
Toplam	203	48,2	218	51,8	421	100,0		

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin ders çalışmayı sevmelerinde en önemli nedenin (%53) ders çalışmanın hoşlarına gitmesi ve bilgi ve beceri edinmeleri olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin gelecekte bir meslek sahibi olup başarılı olmalarını sağlayacağı düşüncesi de öğrencilerin ders çalışmayı sevmelerinde önemli bir neden olarak gösterilmiştir (%30). Bu iki madde için de kız ve erkek öğrencilerin cevapları benzer oranlardadır. Tabloda verilen tek örneklem X^2 testi sonucuna gö-

re, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde birbirinden farklıdır [X^2 (3)= 218,46; p<0,05]. Yapılan t testi sonucunda, ders çalışmayı seviyorum diyen kız ve erkek öğrenciler arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir (p<0,05).

Başka diyen öğrencilerin cevapları incelendiğinde;"İyi bir şey olduğu için, çalıştığım zaman kendim için çalışmış olurum, bana yararlı olacağını biliyorum, içimi rahatlatıyor, ders çalışmaya bayılıyorum, insanın çalıştıkça çalışası geliyor, ders çalışırsam annem beni ödüllendiriyor, ders çalışırken yazı yazmak gerekir ve ben yazı yazmayı çok severim, ders çalışmayı pek değil ama ödev yapmayı seviyorum, öğretmenimiz iyi anlatıyor o yüzden çok seviyorum, ders çalışmak bir oyun gibidir, ders çalışan ileride zeki ve akıllı olur, ders çalışmayan ise haylaz haylaz dolaşır" gibi açıklamaların yer aldığı görülmektedir.

Ders Çalışmayı Sevmiyorum Çünkü…

Ders çalışmanın niçin sevilmediğine ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ders Çalışmanın Niçin Sevilmediğine İlişkin Görüşler

Ders çalışmayı sevmiyorum çünkü…	*Kız*		*Erkek*		*Toplam*		x^2	*t*
	N	%	N	%	N	%		
Çok sıkıcı	10	38,5	10	38,5	20	77,0	7,54	-,697
Başka	2	7,7	4	15,3	6	23,0		
Toplam	12	46,2	14	53,8	26	100,0		

Ders çalışmayı sevmeyen öğrencilerin genel olarak (%77) ders çalışmayı sıkıcı buldukları görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin oranları çok sıkıcı maddesinde eşittir (%38,5). Yapılan t testi sonucunda, ders çalışmayı sevmiyorum diyen kız ve erkek öğrenciler arasında da manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir (p<0,05).

Başka diyenler cevapları incelendiğinde;"Film izleyemiyorum, çalışmak hoşuma gitmiyor, çok ödev veriyorlar yoruluyorum, söz hakkı vermiyorlar, içimden gelmiyor, ödev yapmak hoşuma gitmiyor, yorgun oluyorum" ifadelerinin yer aldığı görülmektedir.

2. Ders Çalışmazsan Ne Olur?

Öğrencilerin ders çalışmadıklarında ne tür sıkıntılarla karşılaşacaklarına dair bilinçlerinin ölçülmesinin hedeflendiği bu maddede aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3. Ders Çalışılmadığında Ne Olacağına İlişkin Görüşler

Ders çalışmazsan ne olur?	*Kız*		*Erkek*		*Toplam*		x^2	*t*
	N	%	N	%	N	%		
Derslerimde ve öğrenim hayatımda başarısız olurum	71	15,8	82	18,3	153	34,1	159,64	,479
İleride mesleğimi kazanamam, hayatta başarılı olamam ve bilgisiz, cahil biri olurum	125	28,0	131	29,3	256	57,3		
Başka	19	4,3	19	4,3	38	8,6		
Toplam	215	48,1	232	51,9	447	100,0		

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrenciler meslek ve hayatta başarı kaygılarına henüz öğrenim hayatlarının ilk basamaklarında sahiptir. Öğrencilerin yaklaşık beşte üçü (% 57) geleceklerini düşündüklerini ifade ederken, yaklaşık üçte biri (% 34) derslerini ve öğrenim hayatındaki başarıyı vurgulamaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında belirgin farklılık göze çarpmamaktadır. Kikare analizi sonuçları, öğrenci yanıtlarının frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde birbirinden farklı olduğunu göstermektedir [X^2 (2)= 159,64; p<0,05]. t testi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ifadeleri arasında manidar bir farklılık çıkmamıştır (p<0,05).

Başka diyen öğrencilerin cevapları arasında, "Hem öğretmenim, hem annem, babam ve özellikle ablam çok kızar, ders çalışmazsam öğretmenim döver, ders çalışmazsam hiçbir şey yapamam, belki öğretmen kızabilir, bazen çok sinirleniyor, bağırıyor, kızıyor ve dövüyor, öğretmen kulağımızı çeker ve utanırım, tembel oluruz, arkadaşlarımız bizimle dalga geçerler, ailemizi hayal kırıklığına uğratırız, tembel teneke, çöpçü, tinerci, hırsız olabiliriz, annem ve babam bana ceza verir, kendimi boş bir kutu olarak görüyorum ve içimden ağlıyorum" gibi farklı ifadeler yer almaktadır.

3. Ders çalışırken hangi yöntemleri kullanırsın?

Öğrencilerin ders çalışırken hangi yöntemleri kullandığına ilişkin bulgular Tablo 4'de yer almaktadır. 447 öğrencinin 419'u bu konuda görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Ders Çalışırken Hangi Yöntemlerin Kullanıldığına İlişkin Görüşler

Ders çalışırken hangi yöntemleri kullanırsın?	*Kız*		*Erkek*		*Toplam*		*x²*	*t*
	N	%	N	%	N	%		
Kaynaklardan araştırma yaparım, defterimden ve kitabımdan çalışırım.	57	13,6	56	13,4	113	27,0		
Okurum, özet çıkarırım, anlatırım	71	16,9	43	10,3	114	27,2		
Sessiz bir ortamda çalışıp derslerime konsantre olurum	31	7,5	48	11,3	79	18,8	39,27	-1,101
Planlı programlı çalışırım, derslerimi tekrar ederim ve test çözerim	19	4,5	35	8,4	54	12,9		
Başka	29	6,9	30	7,2	59	14,1		
Toplam	207	49,4	212	50,6	419	100,0		

Benzer oranlarla (%27) kaynaklardan araştırma yaparım ve okurum, özet çıkarırım ve anlatırım ilk sıralarda yer almaktadır. Diğer sorularda kız ve erkek öğrencilerin benzer cevaplarda yoğunlaştıkları gözlenirken bu soruda kız öğrencilerin "okurum, özet çıkarırım ve anlatırım"da yoğunlaştıkları görülmektedir. Kikare analizi sonuçlarına göre, öğrenci yanıtlarının frekans dağılımları anlamlı düzeyde birbirinden farklıdır [X^2 (4)= 39,27; p<0,05]. t testi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ifadeleri arasında manidar bir farklılık çıkmamıştır (p<0,05).

Başka diyen öğrenciler;"Ailemden ya da öğretmenimden bilgi alırım, dersi daha zevkli hale getirecek şeyler yaparım, derse göre değişiyor, pratik yöntemleri, anladığım yöntemleri, kolay yöntemleri, zor yöntemleri, kestirmeleri kullanırım, arkadaşlarımızla toplanıp birlikte çalışırız, sadece ödevimi yaparım, evde yazı tahtam var çoğunlukla orada ders çalışırım, her yönteme başvururum, ders çalışırken kendimi öğretmen yerine koyup kendi kendime anlatırım" gibi cevaplar vermişlerdir.

4. Ders Çalışmak Sence Nasıl Daha Zevkli Hale Getirilebilir?

Ders çalışmanın nasıl daha zevkli hale getirilebileceğine ilişkin soruya 380 öğrenci cevap vermiştir.

Tablo 5. Ders Çalışmanın Nasıl Daha Zevkli Hale Getirilebileceğine İlişkin Görüşler

Ders çalışmak sence nasıl daha zevkli hâle getirilebilir?	*Kız*		*Erkek*		*Toplam*		x^2	*t*
	N	%	N	%	N	%		
Oyunlar, eğlenceli sorular, bulmacalar ve materyaller ile	54	14,2	40	10,5	94	24,7		
Severek, isteyerek ve kendimizi motive edip çalışarak	19	5,0	29	7,6	48	12,6		
Programlı ders çalışıp molalar vererek	23	6,1	22	5,8	45	11,9		
Konuları anlayıp, tekrar edip, ödevleri yaparak	22	5,8	21	5,5	43	11,3		
Araştırma, uygulama ve geziler yaparak	16	4,2	13	3,4	29	7,6	125,21	-,996
Sessiz ve düzenli bir ortamda çalışarak	13	3,4	12	3,2	25	6,6		
Müzik dinleyerek çalışarak	8	2,1	11	2,9	19	5,0		
Arkadaşlarla çalışarak	6	1,6	4	1,1	10	2,7		
Ders çalışmak zaten çok zevkli	17	4,5	19	5,0	36	9,5		
Başka	15	3,9	16	4,2	31	8,1		
Toplam	193	50,8	187	49,2	380	100,0		

Tablo 5'te göze çarptığı gibi öğrencilerin dörtte biri (%25) ders çalışmanın oyunlar, eğlenceli sorular, bulmacalar ve materyaller ile daha zevkli hale getirileceğini belirtmektedir. Severek, isteyerek ve kendimizi motive edip çalışarak maddesi ikinci sırada yer almaktadır (%13). Tabloda yer alan ilk iki maddede kız ve erkek öğrencilerin oranlarının biraz faklılaşma gösterdiği göze çarpmaktadır. Bu soruya verilen cevaplarda da frekans dağılımlarının farklılaşma gösterdiği kikare analizi sonucunda görülmektedir [X^2 (9)= 125,21; p<0,05]. Kız ve erkek öğrencilerin ifadeleri arasındaki farklılığa bakmak üzere yapılan t testi sonucunda manidar bir farklılık bulunamamıştır (p<0,05).

Başka diyen öğrenciler;"Kendimi ödüllendirerek, bilgisayarla, arkadaşlarımı yeneceğim deyip çalıştığımda, yazıları renkli kalemlerle yazarak, matematik çalıştığımda zevkli oluyor, rahat olunca, öğretmenin eğlenceli ödevler vermesiyle, dersi çabuk yapıp eğlenceye vakit bırakarak, anne baba baskısı olmadan ve çocuklara hediyeler alarak, öğretmenlerin çocuklara yapabilecekleri ödevler vermesiyle, mantığımı kullanarak, dersleri espri katılarak süslenmesiyle, kitaplarda konuların daha eğlenceli anlatılmasıyla, yavaş yavaş yaparak, kendi isteğiyle çalışarak, bizim anlayabileceğimiz şekilde yapıldığında, düşündürücü olunca" gibi cevaplar vermişlerdir.

5. Öğretmen ya da Anne-Baba Olsan Çocukların Daha Çok Ders Çalışmasını Nasıl Sağlardın?

Öğrencilerin bu konudaki görüşleri Tablo 6'da yer almaktadır. 410 öğrenci bu konuda görüşlerini ifade etmiştir.

Tablo 6. Öğretmen ya da Anne-Baba Olunduğunda Çocukların Ders Çalışmasının Nasıl Sağlanacağına İlişkin Görüşler

Öğretmen ya da anne baba olsan çocukların daha çok ders çalışmasını nasıl sağlardın?	*Kız*		*Erkek*		*Toplam*		x^2	*t*
	N	%	N	%	N	%		
Derslerin yararları hakkında bilgilendirir ve motive ederdim	57	13,8	47	11,5	104	25,3		
Derslerinde yardımcı olur, gerekirse dershaneye gönderirim	73	17,8	86	21,0	159	38,8		
Dersleri eğlenceli hale getirir, oyunla öğretirdim	22	5,4	18	4,4	40	9,8		
Çalışması için zorlamaz ve sıkmazdım	18	4,4	6	1,5	24	5,9	376,50	-1,728
Ders çalışması için program yapardım	7	1,7	10	2,4	17	4,1		
Ödülle motive ederdim	6	1,5	14	3,4	20	4,9		
Rahat edebileceği, sessiz bir çalışma ortamı sağlardım	4	1,0	7	1,7	11	2,7		
Başka	14	3,4	21	5,1	35	8,5		
Toplam	201	49,0	209	51,0	410	100,0		

Genel olarak öğrencilerin yaklaşık beşte ikisi (%39) derslerine yardımcı olur gerekirse dershaneye gönderirdim, dörtte biri ise (%25) çocukları derslerin yararları hakkında bilgilendirip motive ederdim demiştir. Kız ve erkek öğrencilerin de benzer yüksek oranlarda cevap vermişlerdir. Kikare analiz sonuçları, öğrenci yanıtlarının frekans dağılımlarının anlamlı düzeyde birbirinden farklı olduğunu göstermektedir [X^2 (7)= 376,50; p<0,05]. Bununla birlikte kız ve erkek öğrencilerin ifadelerinde manidar bir farklılık yoktur (p<0,05).

Başka diyen öğrenciler;"Öğrencilerimi grup yapar öyle konularını dağıtırdım, öğrencilerime ücretsiz kurs açardım, öğrenciler öğrenene kadar konuyu anlatırdım, öğrenciler için elimden geleni yapardım, kendi ders yıllarımı anlatırdım, ders çalışması için gereken her şeyi yapardım, onlara dersin bir oyun gibi olduğunu söylerdim, çocuklarımı disiplinli büyütürüm, öğrencileri dövmeyerek ders çalışmalarını sağlarım, sürekli onun sevdiği yöntemleri kullanırım, onlarla iyi geçinerek, çocuğuma evde küçük bir laboratuar kurarım, istediği zaman çalışırdı müdahale etmezdim ama sınavlarda başarısız olursa onu döverdim, ders çalışmanın ne kadar zevkli olduğunu anlatırdım, önce uyarır sonra ceza veririm, eve bilgisayar ve televizyon gibi çocukların ilgisini çekecek şeyler almam" gibi cevaplar vermişlerdir.

Tartışma-Sonuç ve Öneriler

Sonuçlara bakıldığında, aslında öğrencilerin ders çalışma konusunda oldukça bilinçli oldukları anlaşılmaktadır.

1. Öğrenciler genel olarak ders çalışmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Çünkü ders çalışmanın canlarının sıkılmasını engellediğini, gelecekte meslek sahibi olup hayatta başarılı olmanın ders çalışmaktan geçtiğini düşünmekte ve ders çalışarak yüksek notlar alıp derslerinde başarılı olabileceklerini bilmektedirler. Ders çalışmayı sevmeyen öğrenciler dersleri sıkıcı bulduklarını ifade etmişlerdir.

2. Öğrencilere ders çalışmazsa ne olacağı sorulduğunda; gelecek kaygılarını belirtmekte, derslerinde ve öğrenim hayatında ancak ders çalışarak başarılı olacaklarını o yüzden ders çalışmanın ne kadar gerekli olduğunu söylemektedirler.

3. Öğrencilerin kullandıkları ders çalışma yöntemlerine yönelik verdikleri cevaplarda, daha çok okuyup özet çıkardıkları ve anlattıkları, kaynaklardan araştırma yapıp defter ve kitaplarından çalıştıkları ortaya konmuştur. Aynı zamanda sessiz bir ortamda ve programlı çalışmalar da öğrenciler tarafından kullanılan yöntemler olarak ifade edilmiştir.

4. Ders çalışmanın nasıl zevkli hale getirilebileceği sorulduğunda öğrencilerin bireysel farklılıkları belirginleşmektedir. Gelecek kaygısı ve derslerde başarılı olma üzerinde toplanan diğer yanıtlar bu maddede öğrenciler tarafından daha farklı şekillerde ifade edilmiştir. Üniversite sınıflarında yetişkin öğrencilere yapılan derslerde bile etkinliğe, eğlenceye yer verildiğinde derse katılım daha heyecan verici olmaktadır. Bu yaş çocukları açık bir şekilde oyunla, eğlenceli bir şekilde ders yapılamasının dersi daha zevkli hale getireceğini belirtmişlerdir. Ders çalışmayı zaten çok zevkli bulan öğrencilerin yanında severek ders çalışınca, konular anlaşılır olunca, sessiz bir ortamda, programlı ders çalışınca, araştırma, uygulama ve gezilerle ders çalışmanın çok daha zevkli olabileceği öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

5. Öğrenciler anne-baba ya da öğretmen olduklarında, çocukların derslerine yardımcı olarak ve dershaneye göndererek, şu an anne-babalarının yaptığı gibi derslerin yararları konusunda onlara öğütler verip, zorlamadan çocuklarının ders çalışmasını sağlayacaklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ders çalışma konusunda gerek kendi edindikleri tecrübeleri gerekse öğretmen ya da anne babalarından duydukları öğütlerle belli bir bilince ulaştıkları araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sıkıcı ödevler yerine günümüz eğitim programlarının anlayışına uygun etkinliğe yönelik çalışmalar yaptırması öğrencileri ders çalışmaya daha fazla yönlendirip daha istekli hale getirebilir. Çocuğun ders çalışmasını etkileyen en önemli faktörlerden olan aile çocuğun çalışması için gerekli ihtiyaçlarını gidermeli, gerekli çalışma ortamını sağlamalı, çocuğa huzurlu bir ortamda gerektiği yerde ödevlerini yapmasında rehber olarak yardımcı olmalı, sürekli ödevini yaptın mı, ders çalış diyen konumdan çıkıp çocuğuna ders çalışma bilincini yerleştirmek için farklı yollar deneyen konuma geçmelidir. Aile çocuğun ödevini ve ödevlerinin kontrolünü çocuğun kendisine yaptırmalı, yol gösterici olarak çocuğun yanında bulunmalıdır. Aile ve öğretmen ile sıkı bir diyalog içerisinde olmalıdır.

Kaynakça

AYDIN, Betül (1989). *Üniversite Öğrencilerinin Bir Kesiminde Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları ile Depresyon Seviyelerinin İncelenmesi,* **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,** Sayı 1.

KABAPINAR, Y. (2002) "İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Sosyal Empati", Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (editör Cemil Öztürk, Dursun Dilek), Ankara:Pegem Yayıncılık, 170-184.

ÖZAKPINAR, Yılmaz (2002). **Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Koşulları,** İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÖZER, Bekir (1993). *Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yeterliliği,* Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:639.

SENCER, Muzaffer; IRMAK, Yakut (1984). **Toplumbilimlerinde Yöntem,** İstanbul: Say Kitap Pazarlama.

SUBAŞI, Güzin (2000). *Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi,* **Eğitim ve Bilim,25**(117).

TAN, Hasan (1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik,** İstanbul:Alkım Yayınevi.

TAN, Hasan (1996). **Verimli Ders Çalışma ve Hayata Hazırlanma,** İstanbul:Alkım Yayınevi.

ULUĞ, Fevzi (2000). **Okulda Başarı,** İstanbul:Remzi Kitabevi.

YILDIRIM, Ali; DOĞANAY, Ahmet; TÜRKOĞLU, Adil (2000). **Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri,** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

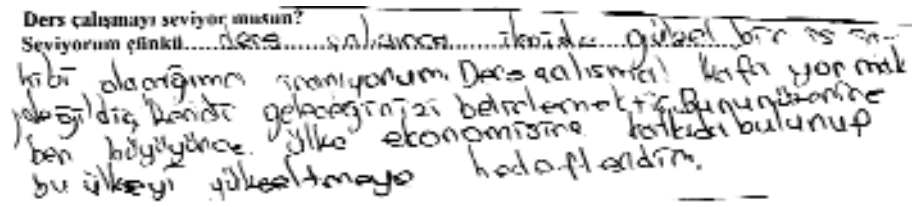
WEINER, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory,* Morristown, N.J:General Learning Process akt: KÖSE, R. (1998). *Başarı Yönelimlerindeki Cinsiyet Farklılıklarının Akademik Seçim ve Edinimlere Dönük Etkiler,* **Eğitim ve Bilim, 22** (107).

http://egitimci.port5.com/ new_page_1.htm. "*Verimli Ders Çalışma Yolları Nelerdir?*" 06 Nisan 2004.

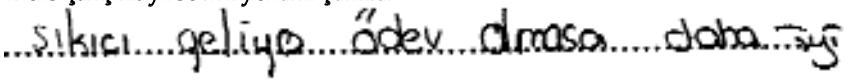
EK:Verilen cevaplardan örnekler:

1. Ders çalışmayı seviyor musun?

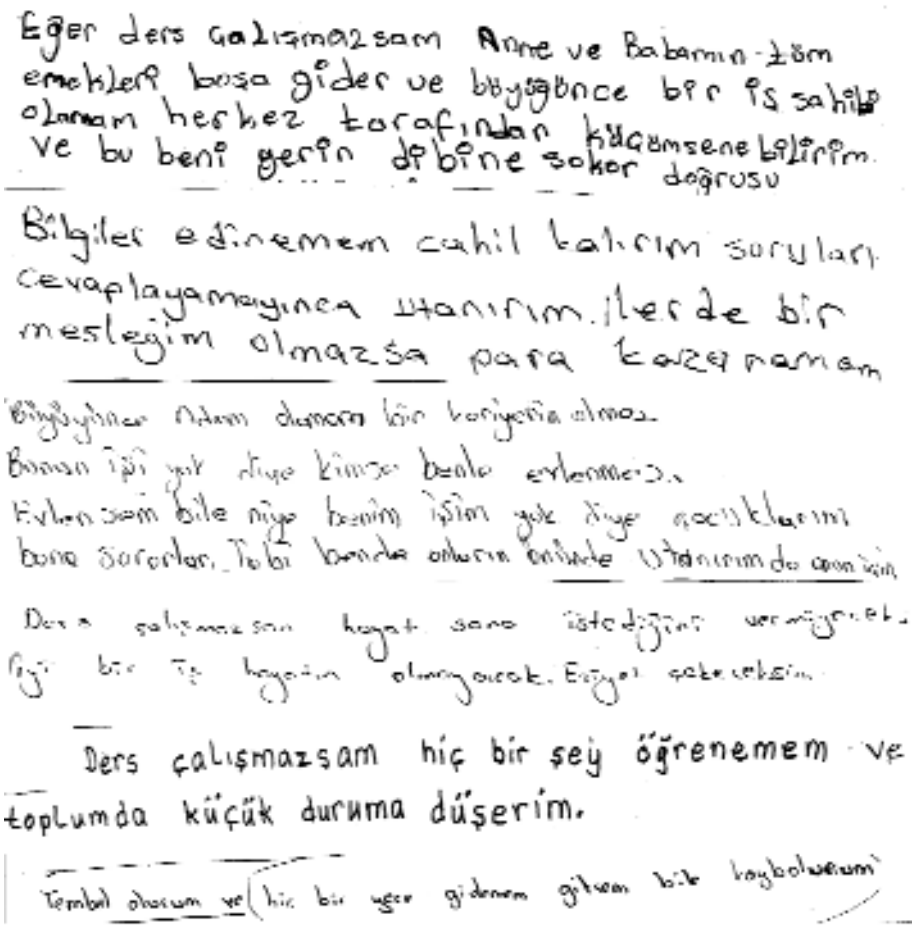
Ders çalışmayı seviyorum çünkü…


Ders çalışmayı seviyor musun?
Seviyorum çünkü.....ders.....sayesinde.....ileride.....güzel bir iş sa...
kibi olacağımı sanıyorum. Ders çalışmak kafa yormak
gelecegimi belirlemek için. Bunun yanında
ben büyüyünce ülke ekonomisine katkıda bulunup
bu ülkeyi yükseltmeye hedeflerim.

Ders çalışmayı sevmiyorum çünkü…


...sıkıcı....geliyo....ödev...olmasa.....daha...iyi

2. Ders çalışmazsan ne olur?


Eğer ders çalışmazsam Anne ve Babamın tüm
emekleri boşa gider ve büyüyünce bir iş sahibi
olamam herkez tarafından küçümsenebilirim.
ve bu beni gerçekten depresyona sokar doğrusu

Bilgiler edinemem cahil kalırım soruları
cevaplayamayınca utanırım. İlerde bir
meslegim olmazsa para kazanamam

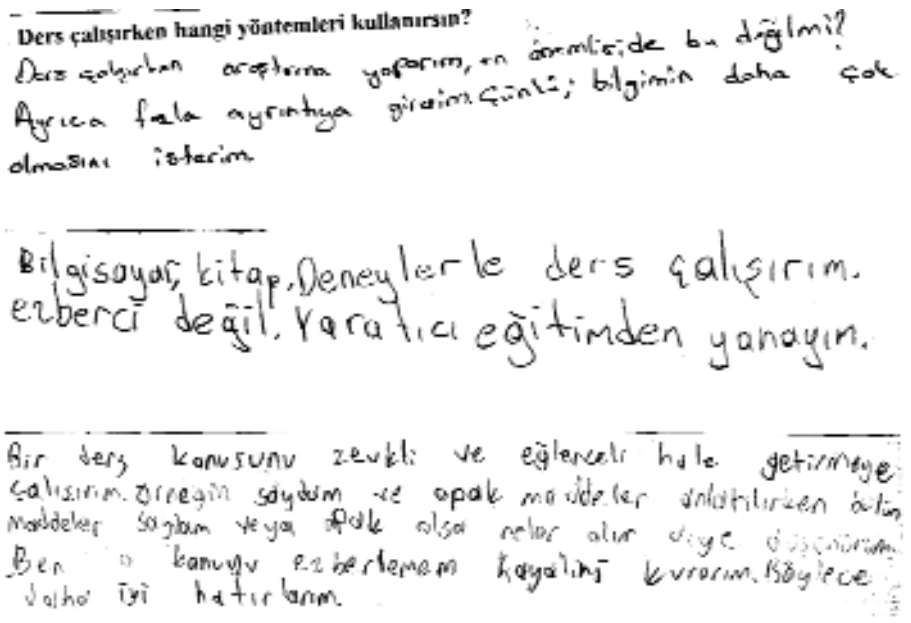
Büyüyünce hiçbir şey olmaz bir boşluğa düşer.
Babanın işi yok diye kimse benle evlenmez.
Evlensem bile niye benim işim yok diye sorularla
boğa sorarlar. Tabi bunlar olursa onlarla utanırım da emin değilim

Ders çalışmazsan hayat sana istediğini vermeyecek.
Hiç bir iş hayatın olmayacak. Eğitim çok önemli.

Ders çalışmazsam hiç bir şey öğrenemem ve
toplumda küçük duruma düşerim.

Tembel olurum ve hiç bir yere gidemem gitsem bile kaybolurum

3. Ders çalışırken hangi yöntemleri kullanırsın?


Ders çalışırken hangi yöntemleri kullanırsın?
Ders çalışırken araştırma yaparım, en önemlisi de bu değilmi?
Ayrıca fala ayrıntıya girerim çünkü; bilgimin daha çok
olmasını isterim

Bilgisayar, kitap, deneylerle ders çalışırım.
ezberci değil, Yaratıcı eğitimden yanayım.

Bir ders konusunu zevkli ve eğlenceli hale getirmeye
çalışırım. Örneğin sayıdım ve opak maddeler anlatılırken bilim
maddeler saydam veya opak olsa neler olur diye düşünürüm.
Ben o konuyu ezberlemem kavrarım. Böylece
daha iyi hatırlarım.

Ders çalışırken sessiz yerde yani odamda çalışırım.
Ödevlerini yaparım. Özet çıkarmam öğretmen verdiği zaman
özet çıkarırım. Genelde kitap okurum.

4. Ders çalışmak sence nasıl daha zevkli hale getirilebilir?

— Oyun oynayarak örneğin ben öğretmenlik oynuyorum öğrencilerim
me ders kitabı okuyorum ve okuduğumu kendime anlatıyorum.

Konuyla ilgili yerlere gidersek gezerek görerek değişik eğlenceli,
komik, düzenli kaynaklardan kitap okuyarak zevkli bir hale
getirilebilir.

Derslerin içine biraz da olsun eğlence ve oyun katılırsa ders çalış-
mak daha zevkli bir hale getirilebilir.

5. Öğretmen ya da anne-baba olsan çocukların daha çok ders çalışmasını nasıl sağlardın?

İstek listesini yaptıktan sonra onda çok istediği birşeyi alıp ona verirsem o birazdaha mutlu olur ve kendisi mutlu olduğu için bizide mutlu eder. Örneğin: Ben annem ve babamdan kedi istiyorum ama yapmıyorlar. Ben üzülüyorum bu dan dolayı çalışmıyorum. Çocuğum olduğunda onun her isteğini yerine getireceğim.

Bazı öğretmen, anne ve babalar çocuklara çalışması için baskı uygular. Bu bence çocuğu sıkar ve daha az çalışır. Benim annem, babam ve öğretmenlerim bana böyle yapmadılar. Benim için daha iyi. Çünkü böyle yapmadıkları için ders çalışmayı daha çok seviyorum. Bu yüzden çalışkan bir öğrenciyim. Ben çocuklarıma böyle yapmam.

Onlara baskı yapmadan onlara ders çalışmanın önemini anlatarak ezberci değil yaratıcı eğitimin yararlarını anlatarak, onlara zevkli ders çalıştırarak, güleryüz ders çalışmalarını sağlayarak.

Sinirli olup kızmayıp bir yanlış yaptığınızda kızmak yerine yanlışları düzeltmeyi tercih ederlerse bence çocuklar daha çok ders çalışmayı severler ve çok ders çalışırlar.

Ben öğretmen olsam dersim diyelim Sosyal dersindeyse. Konumuza Atatürk ve deniyorlar. Birini bulup Atatürk yapardım. Konuş anlattığımızı. Onlar hem sıkılmamış olurlardı hem de aklın zevkle gidip gelmeye başlarlardı. Hem dersle anlatım istediğim gibi anlatarak onların o konuyu daha çok hoş duymalarını sağlardım.
Not: Benim için dikkat edilecek hiçbir yönü uygulanmıyor anlamına

Çocuklara ders çalışmanın iyi bir şey olduğunu. Ders çalışmanın kendilerine ne gibi yararlarının olacağını anlatırdım. Çalıştığı ders hangisiyse onu deneylerle, oyunlarla, (ilişkilerle daha eğlenceli bir hale getirirdim, çocuklar için.

THE VIEW OF STUDENTS ON STUDYING (A SAMPLE OF ELEMENTARY SCHOOL 5TH GRADE STUDENTS)

Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ*

Abstract

The aim of this research is to determine the views of 5th grade elementary school students about studying. The application of this research which was carried out on the basis of survey method was conducted in Çankaya in Ankara. 5th grade students (N=447) randomly selected from 6 elementary schools constitute the subject of the research. The percentage of the students according to their sex is 48% girls (n=215), and 52% boys (n=232). The students were asked the following open ended questions during the research: "Why do you like or don't you like studying?, What might happen if you don't study?, Which techniques do you use while studying?, How can you make studying more enjoyable?, and If you were a parent or a teacher how would you encourage your children to study?" The answers of the students were categorized and their distributions of frequency were done.

Key Words: Study habits, study techniques, academic achievement

* Assist. Prof.; Zonguldak Karaelmas University Faculty of Education Department of Primary School Teaching, Ereğli/ZONGULDAK

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EV EKONOMİSİ YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN BOŞ ZAMANLARINI DEĞERLENDİRME DURUMLARININ İNCELENMESİ

Yasemin AYDOĞAN*
Neriman ARAL**

Özet

Bu araştırma Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu öğrencilerinin boş zaman aktiviteleri konusundaki tercihlerini belirlemek ve boş zamanlarını değerlendirmelerinde sınıfın etkili olup olmadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okuluna devam eden 204 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada öğrenciler ve aileleriyle ilgili genel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ile öğrencilerin boş zaman süreleri, kullanımı ve tercihlerine ilişkin bilgileri kapsayan "Boş Zamanları Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme durumlarında sınıfın etkili olup olmadığını belirlemek için Kay-Kare Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin boş zaman süreleri ve üniversitelerinde boş zamanlarını değerlendirmeye yardımcı olacak imkanların olup olmadığına ilişkin görüşleri üzerinde devam ettikleri sınıfın etkili bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Boş zaman, rekreaktif etkinlikler, boş zaman etkinlikleri, üniversite öğrencileri

Giriş

Son yıllardaki hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, üretimdeki büyük artış ve çalışma zamanındaki kuralların değişmesi hem insan hayatını kolaylaştırıp zenginleştirmekte, hem de insana kendisi için daha fazla zaman ayırmasına imkan vermektedir. Bu sayede bireyler çalışma zamanına verdikleri önemin yanı sıra çalışma dışı zaman kullanımına ayrı bir önem vermekte ve bu süreleri daha etkili, verimli ve eğlenceli geçirmek için daha yoğun çabalar içerisine girmektedirler (Soyer, 1997; Süzer, 1997; Wilson ve Arnold, 1997, 77).

İnsanoğlu için bu denli önemli olan zaman kullanımı konusunda boş zaman ve rekreasyon sözcüklerinin sık sık bir arada hatta birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Oysa her iki sözcük arasında farklılıklar olmasına rağmen, bazı noktalarda bu sözcüklerin birbiriyle örtüştüğü vurgulanmaktadır. Boş zaman, bireyin çalışma ve diğer sorumlulukları dışında özgürce dinlenme, eğlenme, toplumsal başarı ve ki-

* Yrd. Doç. Dr.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fak. Okulöncesi Eğitimi ABD
** Prof. Dr.; Ankara Ünv. Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

şisel gelişmesi için kullandığı zaman olarak nitelendirilirken (Onat, 2001, 77); rekreasyon, boş zamanın çeşitli etkinliklerle değerlendirilmesi şeklinde açıklanmaktadır. Bu iki sözcük arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan Aristo, boş zamanın rekreasyon için kullanılması gerektiğini, diğer haller için kullanılmasının uygun olmadığını belirtmiştir (Aslan, 1994; Soyer, 1997; Balcı, 2003).

Boş zaman etkinliklerine katılım kişilerin yaşam biçimlerine, özelliklerine ve zaman kullanımlarına göre değişiklik gösterirken (Balcı, 2003); boş zaman etkinliklerinin türü, bu etkinliklere katılma biçimi ve bireylerin bu etkinliklere ayırdıkları süre de; ırk, toplumsal ve kişisel özellikler, yaş, cinsiyet gibi pek çok faktörden etkilenmektedir (Ulutak, 1988; Ben-Arieh ve Ofir, 2002, 227; Nippold vd., 2005, 93)

Shinew ve arkadaşları (2004, 181), yaptıkları çalışmada ırk ve boş zaman aktiviteleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ırksal özelliklerin boş zaman tercih ve sınırlılıkları üzerinde etkili bir faktör olduğunu ortaya koyarken, Roberts (2004, 335), boş zaman etkinliklerinin yoğunluğunun ve türündeki çeşitliliğin sosyal sınıf ve yaş gibi faktörlerden etkilendiğini, Robertson (1999, 335) ise gençlerin boş zaman kullanımı ve aktivite tercihlerinde ailenin önemli bir rol oynadığını saptamıştır. Yapılan benzer bir çalışma sonucunda da kültürel anlayışın boş zaman kullanımı ve tercihleri üzerinde kızlar üzerinde erkeklerden daha etkili olduğu belirlenmiştir (Shaw vd., 1996, 274).

Boş zaman kullanımındaki bu değişkenlik belli yaş dönemlerinde boş zamanların nasıl değerlendirildiği konusunu önemli hale getirmektedir. Boş zaman etkinliklerine katılmanın bireylere sağladığı kişisel yararların yanı sıra kimlik gelişimini, zihinsel, fiziksel ve dil gelişimini desteklediği ve kötü, yanlış ya da anti sosyal davranışların azalmasına neden olduğu belirtilmektedir. Boş zaman etkinliklerinin tüm bu gelişmelere paralel olarak eğlendirici bir işlev de taşıdığı dikkate alındığında (Seçgin, 1996; Shaw vd., 1996, 276; Nippold vd., 2005, 94), özellikle genç bir nüfus yoğunluğuna sahip olan Türkiye'de, yeni nesillerin gerek bireysel, gerek toplumsal mutluluğa ulaşabilmesi için zamanı verimli ve etkin bir şekilde kullanabilmeyi öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır (Soyer, 1997; Süzer, 1997).

Amerika'da zamanın boşa ve kötüye kullanılmasını önlemeyi ve olumlu boş zaman etkinliklerinin desteklenmesini amaçlayan yaşam boyu bilinçli zaman kullanım programlarına katılan öğrencilerin, toplumsal olaylara karşı daha duyarlı oldukları, karar verme, girişimcilik, yeni ilgilere açık olma, spor ve doğal temelli etkinliklere katılma özeliklerinin bu programlara katılmayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Caldwell vd., 2004, 310).

Gençlerin boş zamanlarını değerlendirmeleri ve rekreatif etkinliklere katılımları, üniversite eğitimleri sırasında okulların kendilerine sunduğu olanaklar kapsamında yarı örgütlü bir şekilde gerçekleşmekte ve bu bağlamda üniversiteler öğrencilerinin resmi eğitimleri dışında kalan zamanlarını iyi bir şekilde değerlendirebilmeleri için de yönlendirici rol üstlenebilmektedirler (Onat, 2001, 78; Balcı, 2003, 163).

Üniversitelerin, bu rolün sorumluluğunu alabilmesi ve bu konuda diğer kurumlarla işbirliği halinde olabilmesi için boş zaman kullanımına ilişkin programlarının ve buna ilişkin alt yapı olanaklarının, öğrencilerin bu tür etkinliklere katılma şekli ve nedenlerinin belirlenmesi gereklidir. Bu nedenle çalışmada, kişilik gelişimlerinin

büyük ölçüde biçimlendiği, yetişkinlik modelinin kurulduğu bir geçiş dönemi olarak görülen üniversite gençliğinin boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin saptamalar yapmak ve Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin boş zamanlarında kimlerle beraber olduklarını, hangi tür etkinliklere katıldıklarını, boş zamanlarını değerlendirme durumlarının devam ettikleri sınıfa göre değişip değişmediğini belirlemek ve bu konuda kurumlara, eğitimcilere ve öğrencilere yönelik öneriler sunmak amaçlanmıştır.

Materyal ve Yöntem

Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme durumlarını belirlemek amacıyla planlanan bu çalışmaya 2003-2004 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okuluna devam eden 204 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir.

Araştırmada öğrenciler ve aileleriyle ilgili genel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ile öğrencilerin boş zaman süreleri, kullanımı ve tercihlerine ilişkin bilgileri kapsayan "Boş Zamanları Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Veri toplama süreci öncesinde hazırlanan anket formu 10 kişilik bir gruba uygulanmış, ankette biçim ve içerik yönünden anlaşılmayan sorular yeniden düzenlenerek ankete son şekli verilmiştir. Anket formları Ev Ekonomisi Yüksek Okulu öğrencilerinden gönüllü olan öğrencilerin tamamına uygulanmış, ancak formların eksik doldurulması nedeniyle 204 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Örnekleme dahil edilen öğrencilerden elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans-yüzde değerleri kullanılmış ve öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme durumlarının devam ettikleri sınıfa göre değişip değişmediği Kay-Kare testi ile belirlenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin boş zaman aktiviteleri konusundaki tercihlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda, örnekleme alınan öğrencilerin %34.3'ünün birinci sınıfta, %24.5'inin ikinci sınıfta, %23'ünün üçüncü sınıfta ve %18.2'sinin dördüncü sınıfta olduğu; öğrencilerin % 96.1'inin kız, %3.9'unun erkek olduğu; %6.4'ünün 17-18 yaşlarında oldukları, %31.9'unun 19-20 yaşlar arasında, %47.1'inin 21-22 yaşlar arasında ve %14.7'sinin 23 ve üzeri yaşlarda oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumları incelendiğinde, annelerin %46.6'sının okur-yazar ya da ilkokul mezunu oldukları, babaların %55.9'unun ise lise ya da üniversite mezunu oldukları saptanmıştır. Anne ve babaların meslek dağılımları incelendiğinde, annelerin %79.9'unun ev hanımı, babaların %58.3'ünün memur olduğu ve öğrencilerin %54.9'unun öğrenim yaptıkları ilde ailesiyle birlikte, %31.4'ünün yurtta ve %13.7'sinin bir ya da birkaç arkadaşlarıyla birlikte kaldıkları belirlenmiştir.

Tablo 1.Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Boş Zamanlarında En Sık Yaptıkları Etkinliklere Göre Dağılımları

En Sık Yapılan Boş Zaman Etkinlikleri	*1.Sırada*		*2.Sırada*		*3.Sırada*	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Müzik dinleme	96	47.1	65	31.9	42	20.6
Dinlenme	31	15.2	8	3.9	23	11.3
Kitap okuma	28	13.7	29	14.2	30	14.7
TV izleme	10	4.9	17	8.3	23	11.3
Ev işi yapma	10	4.9	25	12.3	5	2.5
Sinema ve tiyatroya gitme	8	3.9	28	13.7	25	12.3
Oyun, gezi vb. faaliyetlere katılma	7	3.4	19	9.3	23	11.3
Spor yapma	6	2.9	6	2.9	8	3.9
Diğer	8	3.9	7	3.4	15	7.4
Toplam	204	100.00	204	100.0	204	100.0

Tablo 1'de Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okuluna devam eden öğrencilerin boş zamanlarında ilk tercihlerinin neler olduğu incelendiğinde, öğrencilerin %47.1'inin müzik dinlediği, %15.2'sinin dinlenmeye zaman ayırdığı, %13.7'sinin kitap okuduğu, %4.9'unun televizyon izlediği ya da ev işi yaptığı, diğer öğrencilerin ise sinema, oyun, spor gibi etkinliklere zaman ayırdıkları görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin çoğunluğu tercihlerini pasif etkinliklerden yana kullanmışlardır. Üniversite öğrencileriyle yapılan benzer bir araştırmada da, öğrencilerin boş zamanlarını daha çok pasif etkinliklerle değerlendirdikleri ortaya konmuş ve öğrencilerin en yüksek oranda tercih ettikleri etkinlik türünün birinci sırada kitap okumak, ikinci sırada müzik dinlemek olduğu belirlenmiştir (Süzer, 1997). Elde edilen sonuçlara göre pasif etkinlikler gençlerin daha çok ilgisini çekmektedir. Toplumun aktif etkinlikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ya da olanakların kısıtlı olmasının bu sonuçlarda etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 2.Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Boş Zamanlarını Geçirmek İstedikleri Mekanlara Göre Dağılımları

Boş Zaman Geçirilmek İstenen Mekanlar	*N*	*%*
Açık hava (park, bahçe)	94	46.1
Kafe, bar, disko,oyun salonu vb.	53	26.0
Arkadaş evi	32	15.7
Kendi evi	14	6.9
Yurt	11	5.4
Toplam	204	100.0

Tablo 2'ye göre öğrencilerin %46.1'i boş zamanlarını açık havada, %26'sı kafe, disko, bar, oyun salonunda, %15.7'si arkadaş evinde, %6.9'u kendi evinde ve %5.4'ü kaldıkları yurtlarda geçirmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin boş zamanları için tercih ettikleri mekanlar kadar bu mekanlarda neler yaptıkları da büyük önem taşımaktadır. Elbette ki bir öğrencinin açık havada spor yapması, kitap

okuması ya da sadece bankta oturması mümkündür. Burada önemli olan öğrencinin gerçekten kendine ayırdığı bu zamanı eğlenceli ve yararlı bir şekilde değerlendirmesidir.

Tercihlerde son sırada yurdun yer almasında, öğrencilerin %31.4'ünün yurtta kalmasının ve boş zaman kullanımı konusunda yurtlarda öğrencilere yeterli imkanların sunulmamasının etkili olduğu söylenebilir. Boş zamanların değerlendirilmesi konusunda yapılan benzer bir araştırmada da, yurtlarda kalan öğrencilere yeterli rekreaktif ortamların sunulmadığı, personelin boş zamanlar konusunda ilgisiz kaldığı ve rekreasyon ihtiyacının genelde özel sektör tarafından giderildiği belirlenmiştir (Arslan,1996). Bu nedenlerden dolayı boş zamanların değerlendirilmesinde yurtların tercih edilmediği söylenebilir.

Tablo 3.Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Haftalık Boş Zaman Sürelerinin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Dağılımları ve Kay-Kare Testi Sonuçları

Haftalık Boş Süre	*1.Sınıf*		*2.Sınıf*		*3.Sınıf*		*4.Sınıf*		*Toplam*	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Boş zamanı yok	8	11.4	3	6.0	2	4.3	3	8.1	16	7.8
2-3 saat	26	37.1	12	24.0	2	4.3	7	18.9	47	23.0
4-5 saat	12	17.1	12	24.0	12	25.5	7	18.9	43	21.1
6-7 saat	16	22.9	12	24.0	19	40.4	16	43.2	63	30.9
10 saat ve üzeri	8	11.4	11	22.0	12	25.5	4	10.8	35	17.2
Toplam	70	100.0	50	100.0	47	100.0	37	100.0	204	100.0

X^2=27.169 sd=8 p=.007

Tablo 3'te öğrencilerin ders ve çalışma süreleri dışında kalan haftalık boş zamanları incelendiğinde, birinci sınıf öğrencilerin %37.1'inin ve ikinci sınıf öğrencilerin %24'ünün haftalık iki-üç saat, üçüncü sınıf öğrencilerin %40.4'ünün ve dördüncü sınıf öğrencilerin %43.2'sinin ise haftalık altı-yedi saat boş zamanları olduğu görülmektedir. Boş zamanım yok ya da az diyen grupta birinci sınıfların oranının çok olması dikkati çekmektedir. Öğrencilerin boş zaman sürelerine ilişkin görüşleri üzerinde devam ettikleri sınıfın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$X^2_{(8)}$=27.169, p<.01].

Bu bulgular, birinci sınıf dışındaki tüm sınıflarda haftalık boş zamanın daha çok olduğuna işaret etmektedir. Üniversiteye yeni başlamanın ve derslere uyum sağlama çabalarının birinci sınıf öğrencilerin boş zaman durumlarına etki ettiği ve dolayısıyla zamanın büyük bölümünün çalışmaya ya da derslerle ilgili etkinliklere ayrıldığı söylenebilir. Genel toplama bakıldığında, örnekleme dahil edilen öğrencilerin çok küçük bir bölümünün boş zamanım yok dediği görülmektedir. Bu durum her sınıftan öğrencinin sahip olduğu boş zamanların kendisi ve toplum adına yararlı, eğlenceli, okul ve iş yaşamında motivasyonunu artırıcı şekilde değerlendirilebilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Soyer (1997) üniversite öğrencilerinin boş zaman alışkanlıklarını incelediği araştırma sonucunda, öğrencilerin %61.4'ünün boş zaman faaliyetleri için günlük ayırdıkları sürenin 0-3 saat arasında olduğunu belirtirken, Ekici (1997) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da bu sürenin %70.8 oranında 0-4 saat arasında olduğu saptanmıştır. Bu araştırmaların sonuçları Ankara Üniversi-

tesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu öğrencilerinin boş zamanlarının daha kısıtlı olduğunu göstermektedir. Yoğun ders programlarının ve özelliklede uygulamalı derslerin çok olmasının bu sonuçlarda etkili olduğu düşünülebilir. Bu öğrencilerin boş zamanlarının farklı üniversitelerdeki öğrencilere göre daha az olmasına rağmen, bu sürelerin olumlu yönde değerlendirilmesi, rekreaktif faaliyetlere katılınması ve bu konuda çok iyi bir şekilde yönlendirilmeleri onların kişilik gelişimleri ve olgunlaşmaları açısından çok önemlidir.

Çalışan bireylerin örneklemi oluşturduğu farklı bir çalışmada da bir kurumda çalışan personelin büyük bir çoğunluğunun günde üç-dört saatlik bir boş zamanları olduğu halde boş zaman etkinliklerine genellikle haftada bir gün katıldıkları, kurumdaki boş zaman etkinliklerine yönelik tesislerin nicelik ve nitelik bakımından yetersiz olduğunu belirttikleri ve imkan tanındığında (tesis ve zaman açısından) daha çok boş zaman değerlendirmeye yönelik faaliyetlere katılacakları yolunda görüş bildirdikleri tespit edilmiştir (Yetiş, 2000).

Tablo 4.Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Boş Zamanlarını Kiminle Geçirmek İstediklerine İlişkin Görüşlerinin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Dağılımları ve Kay-Kare Testi Sonuçları

Boş Zaman İçin	*1.Sınıf*		*2.Sınıf*		*3.Sınıf*		*4.Sınıf*		*Toplam*	
Kimin Tercih Edildiği	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Arkadaşımla	27	38.6	19	38.0	13	27.7	11	29.7	70	34.3
Arkadaş grubuyla	28	40.0	24	48.0	17	36.2	16	43.2	85	41.7
Ailemle	5	7.1	4	8.0	11	23.4	6	16.2	26	12.7
Yalnız başıma	10	14.3	3	6.0	6	12.8	4	10.8	23	11.3
Toplam	70	100.0	50	100.0	47	100.0	37	100.0	204	100.0

X^2=11.335 Sd= 7 p=.253

Tablo 4'te, bütün sınıflardaki öğrencilerin çoğunluğunun (1.sınıf %40, 2.sınıf %48, 3.sınıf %36.2, 4.sınıf %43.2) boş zamanlarında arkadaş gruplarıyla birlikte olmak istedikleri ve bu süreyi ailesiyle ya da yalnız geçirmek isteyenlerin ise çok küçük bir grubu oluşturduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçta, üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirmelerinde arkadaş ve arkadaş grubunun önemli olduğu görülmektedir. Süzer'in (1997) yaptığı araştırmada da üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını daha çok arkadaş gruplarıyla beraber geçirmeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin boş zamanlarını geçirmek istediği kişilere yönelik tercihleri üzerinde devam ettikleri sınıfın etkili olmadığı belirlenmiştir [$X^2_{(7)}$ =11.335, p>.05]. Diğer bir anlatımla öğrencilerin hangi sınıfta olurlarsa olsun tercihlerinin benzer olduğu saptanmıştır.

Tablo 5.Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Boş Zaman Etkinlikleri İçin Aylık Harcadıkları Para Miktarına İlişkin Görüşlerinin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Dağılımları ve Kay-Kare Testi Sonuçları

Harcanan Para	*1.Sınıf*		*2.Sınıf*		*3.Sınıf*		*4.Sınıf*		*Toplam*	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
50 YTL ve altı	46	65.7	31	62.0	32	68.1	29	78.4	138	67.6
51-100 YTL	16	22.9	12	24.0	9	19.1	4	10.8	41	20.1
101 YTL ve üzeri	8	11.4	7	14.0	6	12.8	4	10.8	25	12.3
Toplam	70	100.0	50	100.0	47	100.0	37	100.0	204	100.0

X^2=3.395 Sd= 6 p=.758

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun (1.sınıf %65.7, 2.sınıf %62, 3.sınıf %68.1, 4.sınıf %78.4) boş zaman etkinlikleri için aylık 50 YTL ve altında para ayırabildikleri görülmektedir. Öğrencilerin boş zaman etkinlikleri için ayırdıkları para miktarı üzerinde devam ettikleri sınıfın etkili olmadığı belirlenmiştir [$X^2_{(6)}$ =3.395, p>.05]. Örnekleme dahil edilen öğrencilerin babalarının çoğunluğunun (%58.3) memur olmasının, boş zaman etkinlikleri için ayrılan para miktarı üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 6.Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Boş Zamanlarında Kurs, Konferans ve Seminerlere Zaman Ayırmalarına İlişkin Görüşlerinin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Dağılımları ve Kay-Kare Testi Sonuçları

Kurs,Kon.ve Sem. Zaman Ayırma	*1.Sınıf*		*2.Sınıf*		*3.Sınıf*		*4.Sınıf*		*Toplam*	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Her zaman	9	12.9	5	10.0	6	12.8	9	24.3	29	14.2
Bazen	48	68.6	38	76.0	35	74.5	25	67.6	146	71.6
Hiçbir zaman	13	18.6	7	14.0	6	12.8	3	8.1	29	14.2
Toplam	70	100.0	50	100.0	47	100.0	37	100.0	204	100.0

X^2=5.784 sd= 6 p=.448

Tablo 6'ya göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (1.sınıf %68.6, 2.sınıf %76, 3.sınıf %74.5, 4.sınıf %67.6) kurs, konferans ve seminerlere bazen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu tür etkinliklere hiç zaman ayırmıyorum diyenlerin oranının ise birinci sınıflarda (%18.6) diğer sınıflardan daha yoğun olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin kurs, konferans ve seminerlere zaman ayırma durumları üzerinde devam ettikleri sınıfın etkili olmadığı bulunmuştur [$X^2_{(6)}$ =5.784, p>.05]. Bu bulgular Tablo 3'teki bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, birinci sınıf öğrencilerin boş zamanlarının diğer sınıflara göre daha kısıtlı olmasının ve üniversite yaşamına, hatta yeni bir şehre uyum sağlama güçlüklerinin birinci sınıf öğrencilerinin kurs, konferans ve seminerlere daha az katılmalarına neden olduğu söylenebilir.

Tablo 7.Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Üniversitelerinde Boş Zaman Değerlendirmeye Yardımcı Olacak İmkanların Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerinin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Dağılımları ve Kay-Kare Testi Sonuçları

Üni.Boş Zam.Değ. İmkanları Var mı?	*1.Sınıf*		*2.Sınıf*		*3.Sınıf*		*4.Sınıf*		*Toplam*	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Evet	19	27.1	14	28.0	17	36.2	17	45.9	67	32.8
Hayır	42	60.0	22	44.0	26	55.3	16	43.2	106	52.0
Haberim yok	9	12.9	14	28.0	4	8.5	4	10.8	31	15.2
Toplam	70	100.0	50	100.0	47	100.0	37	100.0	204	100.0

X^2=12.763 sd= 6 p=.047

Tablo 7 incelendiğinde örnekleme dahil edilen öğrencilerin büyük çoğunluğunun (1.sınıf %60, 2.sınıf %44, 3.sınıf %55.3, 4.sınıf %43.2) üniversitelerinde boş zamanlarını değerlendirmeye yardımcı olacak imkanların olmadığını belirttikleri görülmektedir. Sınıf ayırt etmeksizin genel sonuçlara bakıldığında da sadece öğrencilerin %32.8'i üniversitelerinde bu tür imkanların olduğunu, geri kalan bölüm ise böyle imkanların olmadığını ya da habersiz olduklarını belirtmişlerdir. Ankara Üniversitesinin yerleşim düzeninin dağınık olmasının ve bazı imkanlardan öğrencilerin yeterince yararlanamamasının bu sonuçta etkili olduğu düşünülenilir. Öğrencilerin üniversitelerinde boş zamanlarını değerlendirmeye yardımcı olacak imkanların olup olmadığına ilişkin görüşleri üzerinde devam ettikleri sınıfın etkili olduğu belirlenmiştir [$X^2_{(6)}$=12.763, p<.05].

Tablo 8.Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Üniversitelerinden İstedikleri Boş Zaman Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Dağılımları ve Kay-Kare Testi Sonuçları

İstenen Boş Zaman Etkinlikleri	*1.Sınıf*		*2.Sınıf*		*3.Sınıf*		*4.Sınıf*		*Toplam*	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Beceri ve meslek kazandırıcı kurslar	25	35.7	10	20.0	9	19.1	14	37.8	58	28.4
Hobi kulüpleri	20	28.6	20	40.0	14	29.8	13	35.1	67	32.8
Sportif etkinlikler	11	15.7	11	22.0	8	17.0	2	5.4	32	15.7
Sergi, konferans vb.	9	12.9	6	12.0	8	17.0	8	21.6	31	15.2
Diğer	5	7.1	3	6.0	8	17.0	-	-	16	7.8
Toplam	70	100.0	50	100.0	47	100.0	37	100.0	204	100.0

X^2=20.217 Sd=8 p=.063

Tablo 8'e göre, birinci (%35.7) ve dördüncü (%37.8) sınıftaki öğrencilerin çoğunluğu üniversite yönetiminden beceri ve meslek kazandırıcı kursların açılmasını; iki (%40) ve üçüncü (%29.8) sınıfların çoğunluğu ise hobi kulüplerinin açılmasını istemişlerdir. Öğrencilerin üniversitelerinden istedikleri boş zaman değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri üzerinde devam ettikleri sınıfın etkili olmadığı belirlenmiştir [$X^2_{(8)}$ =20.217, p>.05].

Özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sırada beceri ve meslek kazandırıcı kurslar açılmasını istemelerinin mezuniyet sonrasına ilişkin kaygılar taşımalarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Tüm sınıflarda bu kursların ve hobi kulüplerinin üst sıralarda tercih edilmesi konusunda, öğrencilerin boş zamanlarını bireysel gelişmeye yönelik etkinliklerle geçirmek istedikleri ve bunun geleceğe yönelik bir yatırım olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 9.Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Faaliyetlerinin Yararlarına İlişkin Görüşlerinin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Dağılımları ve Kay-Kare Testi Sonuçları

Yarar	*1.Sınıf*		*2.Sınıf*		*3.Sınıf*		*4.Sınıf*		*Toplam*	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Her zaman	9	12.9	5	10.0	6	12.8	9	24.3	29	14.2
Statü kaz.ve çevremi geliştiriyor	19	27.1	6	12.0	6	12.8	11	29.7	42	20.6
Topluma uyumu kolaylaştırıyor	9	12.9	7	14.0	3	6.4	4	10.8	23	11.3
Yaşam tecrübesi kazandırıyor	12	17.1	13	26.0	12	25.5	8	21.6	45	22.1
Bilgi ve yetenekleri geliştiriyor	25	35.7	15	30.0	16	34.0	10	27.0	66	32.4
Diğer	5	7.1	9	18.0	10	21.3	4	10.8	28	13.7
Toplam	70	100.0	50	100.0	47	100.0	37	100.0	204	100.0

X^2=14.772 Sd= 8 p=.254

Tablo 9'da öğrencilerin boş zaman etkinliklerinin yararlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, birinci sınıfların %35.7, ikinci sınıfların %30, üçüncü sınıfların %34 ve dördüncü sınıfların %27'si boş zaman etkinliklerinin bilgi ve yetenekleri geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Boş zaman etkinliklerinin yararları konusunda en az benimsenen görüşün ise tüm sınıflarda "topluma uyumu kolaylaştırıyor" tercihinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin boş zaman etkinliklerinin yararları konusundaki tercihleri üzerinde devam ettikleri sınıfın etkili olmadığı saptanmıştır [$X^2_{(8)}$ =14.772, p>.05].

Sonuç ve Öneriler

Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu öğrencilerinin boş zaman aktiviteleri konusundaki tercihlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada; öğrencilerin boş zamanlarında en çok yapmak istedikleri etkinliğin müzik dinlemek olduğu ve bunu sırasıyla dinlenme ve kitap okuma isteğinin takip ettiği; öğrencilerin çoğunluğunun boş zamanlarını park, bahçe gibi açık hava mekanlarında geçirmek istedikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin haftalık boş zaman süreleri incelendiğinde üç ve dördüncü sınıf öğrencilerin çoğunluğunun altı-yedi saat boş zamanları olduğu, buna karşın diğer sınıflarda bu sürenin daha da kısaldığı; öğrencilerin boş zamanlarında çoğunlukla arkadaş gruplarıyla birlikte olmak istedikleri ve tüm sınıfların boş zamanları için çoğunlukla 50 YTL ve daha az miktarda para ayırabildikleri saptanmıştır. Yine tüm sınıflardaki öğrencilerin çoğunluğunun kurs, konferans ve seminer gibi toplantılara ba-

zen ya da her zaman katıldıkları; öğrenim gördükleri üniversitenin boş zamanların değerlendirmeye yardımcı olacak imkanlarının yetersiz olduğunu ya da bu imkanlardan haberdar olmadıklarını; üniversite yönetiminden en çok beceri ve meslek kazandırıcı kursları düzenlemesini istedikleri ve öğrencilerin boş zaman faaliyetlerinin özellikle bilgi ve yeteneklerini geliştirdiğini düşündükleri saptanmıştır.

Boş zamanları değerlendirme tutum ve davranışlarını geliştirmede üniversitelerin sorumluluğu büyüktür. Sadece üniversiteler değil tüm eğitim kurumları bu sorumluluğu imkanları ölçüsünde yerine getirmelidir. Ancak bu ve benzeri araştırma sonuçları boş zamanların amacına uygun olarak değerlendirilmesinde daha etkili planlamaların ve uygulamaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda üniversite gençliğini içinde barındıran kurumlara ve öğrencilere şu önerileri sunmak mümkündür.

• Öncelikle bu çalışma ışığında üniversitedeki her bölümün kendi bünyesinde öğrencilerin rekreasyon etkinliklerine katılımlarını nicelik ve nitelik olarak incelemeleri ve bu araştırmalardan elde edilecek bilgiler doğrultusunda daha gerçekçi planlamalar yapmaları yararlı olacaktır. Yine bu çalışmalarda özellikle bulunulan ilin, çevresel şartların ve ailelerin sosyo-kültürel şartlarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

• Öğrencilerin rekreaktif etkinliklere dahil olmalarına yönelik organizasyonların yapılmasında en büyük sorumluluk elbette ki üniversite yönetimlerine düşmektedir. Ancak üniversite yönetimlerinin diğer görev ve sorumluluklarının ağırlığı da düşünüldüğünde bu tür etkinliklerde ki rollerin diğer resmi ve özel kurumlarla paylaşılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda farklı ülkelerdeki üniversite yönetimleriyle işbirliğinin yapılması da öğrencilere daha evrensel bir bakış açısı kazandırmada etkili olacaktır.

• Öğrencilerin sahip oldukları enerjiyi boş zamanlarında olumlu yönde harcayabilecekleri ortamların oluşturulmasında bilinçli politikalar geliştirecek üniversite yönetimlerinin, öncelikle en alt kadrodan en üst kadroya kadar tüm personeli bu konuda eğitmesi ve ayrıca personelinde bu konudaki ihtiyaçlarını giderebilecek çevre koşullarını hazırlaması gerekmektedir. Bu konuda öğretim elemanlarından ve öğrencilerden oluşacak üst düzeyde bir komisyonun kurulması ve üniversitelerin her biriminde oluşturulacak komisyonların işbirliği halinde çalışmalarını yürütmesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

ARSLAN,S.(1996).**Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu'na Bağlı Yurtlarda Kalan Bayan Öğrencilerin Rekrasyon (Boş Zaman Değerlendirme) Sorunları Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ASLAN,L.N.(1994).**Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Değerlendirme Eğilimi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir.

BEN-ARIEH,A and OFIR,A.(2002).*"Time for (More) Time-Use Studies: Studying The Daily Activities of Children"*, **Childhood,** 9(2):225-248.

BALCI,V.(2003).*"Ankara'daki Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarının Araştırılması"*, **Milli Eğitim Dergisi**, 158:161-173.

CALDWELL,L.L.,BALDWIN,C.K.,WALLS,T. and SMITH,E.(2004). *"Preliminary Effects of a Leisure Education Program to Promote Healthy Use of* Free Time *among Middle School Adolescents"*, **Journal of Leisure Research**, 3rd Quarter, 36(3):310-335.

EKİCİ,S.(1997).**Yükseköğretim Gençliğinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları ve Turizme Katkıları Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

NIPPOL,M.A.,DUTHIE,J.K. and LARSEN,J.(2005).*"Literacy as a Leisure* Activity*:* Free-Time *Preferences of Older Children and Young Adolescents"*, **Language, Speech, & Hearing Services in Schools**, April,36(2):93-102.

ONAT,Ü.(2001).*"Gecekondu Toplumunda Boş Zaman Sorunu ve Toplum Merkezleri"*, **Toplum ve Sosyal Hizmet**,12(2):77-87.

ROBERTS,K.(2004*).."LeisureIinequalities, Class Divisions and Social Exclusion in Present-Day Britain"*, **Cultural Trends**, June,13(50):57-71.

ROBERTSON,B.J.(1999*).."Leisure and Family: Perspectives of Male Adolescents Who Engage in Delinquent* Activity *as Leisure"*, **Journal of Leisure Research**, 4th Quarter, 31(4):335-358.

SEÇGİN,H.(1996).**Ortaöğretim Kurumlarında Eğitsel Kol Çalışmalarının Boş Zaman Değerlendirmesine Katkıları (İzmir Örneği)**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir.

SHAW,S.M.,CALDWELL,L.L.and KLEIBER,D.A.(1996*).."Boredom, Stress and Social Control in the Daily* Activities *of Adolescents"*, **Journal of Leisure Research**, 28(4):274-292.

SOYER,F.(1997).**Üniversite Öğrencilerinin Boş zaman Alışkanlıkları ve Sportif Eğilimlerinin Mesleki Yönelişlerine Göre Karşılaştırılması**, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.

SÜZER,M.(1997).**Üniversite Öğrencilerinin Sosyal ve Ekonomik Özelliklerine Göre Boş Zaman Faaliyetlerini Değerlendirme Biçimleri, (Pamukkale Üniversitesi Örneği)**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

SHINEW,K.J.,FLOYD,M.,F. And PARRY,D. (2004). *"Understanding the Relationship Between Race and Leisure* Activities *and Constraints: Exploring an Alternative Framework"*, **Leisure Sciences,** Apr-Jun, 26(2):181-199.

ULUTAK,İ.(1988).**Kitle İletişim Araçları ve İletişim Ortamlarının Boş Zaman Değerlendirme Eğilimleri Açısından Bir Yükseköğrenim Kurumunda Sınanması,** Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

WILSON,A. and ARNOLD,M.(1997*).."Promoting* Recreation *and Leisure* Activities *for Individuals...",***Journal of Instructional Psychology**,March,24(1):76-79.

YETİŞ,Ü.(2000).**Kamu Kuruluşlarında Çalışan Devlet Memurlarının Boş Zaman Faaliyetlerini Değerlendirme Alışkanlıkları (Tügsaş Örneği)**.Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

EXAMINATION OF HOW THE STUDENTS OF THE HIGH SCHOOL OF HOME ECONOMICS OF ANKARA UNIVERSITY SPENT THEIR FREE TIME

Yasemin AYDOĞAN*
Neriman ARAL**

Abstract

This research has been conducted in order to determine the choice of the students of School of Home Economics, Ankara University to spend their free time activities and to evaluate whether the class is efficient to spend their free time. 204 students of the School of Home Economics, Ankara University constitute the sample to this research. In the research a "General Form of Information" developed by the researchers in order to obtain the general information in relation to the students and their families and a poll on the topic how do you spend your free time has been used which encompass the information on free time, it's use and the choices that have been made. The Test Kay-Kare has been used in order to determine the effectiveness of the class when students spent their free time. The result of this research has been based on the opinions whether there are supportive possibilities on spending student's free time and it has showed that the class that they are in is a determinant factor.

Key Words: Free time, recreative activities, free time activities, university students

* Ass. Prof.; Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Department of Pre-School Eduation

** Prof. Dr.; Ankara Unviversity School of Home Economics Department of Child Development Education

İNGİLTERE VE TÜRKİYE'DEKİ OKULLARIN DENETİMİ

Ali TAŞ*
Canan GÜNEL**

Özet

Bu çalışmada, okullarda denetimin tanımı ve kapsamı açıklanmakta ve denetimin eğitimde kalite üzerindeki önemine kısaca değinilmektedir. İlk olarak İngiltere'deki devlet okullarında var olan denetim türleri sınıflandırılmakta; okulların dışsal denetimini gerçekleştiren ulusal ve yerel organlar sunulmakta ve ulusal organların gerçekleştirdiği denetimin aşamaları ortaya konmaktadır. Daha sonra, Türkiye'de gerçekleşen denetimin genel özellikleri ve denetim organları üzerinde durulmakta; kurum ve ders denetiminin boyutlarına değinilmektedir. Son olarak, söz konusu iki ülkedeki okulların denetlenmesi süreçleri karşılaştırılmakta; benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Denetim, denetçi, eğitim yönetimi

Giriş

Eğitim insana istenilen özellikleri öğrenme yoluyla kazandırmaya çalışır. Bu yüzden, insanın öğrenme sürecinin ne olduğunun bilinmesi ve bu sürece göre öğrenmesinin yönetilmesi önem taşımaktadır (Başaran, 1998, 22). Eğitim ve öğretimin amacına ulaşması için ise, belli standartların ve kalitenin yakalanması gerekmektedir. Eğitimde kaliteyi artırmak için, eğitim sistemi içinde yer alan okulların, kendilerince ve denetim birimlerince değerlendirilmelerini içeren "denetim" süreci büyük önem taşımaktadır.

Denetim kamu yararı adına davranışı kontrol etme sürecidir (Taymaz, 1982, 1). Okul denetimi ise bir okulun ne kadar iyi işlediğini değerlendirmeyi sağlayacak verileri toplama, inceleme ve sonuca varma sürecidir (Ofsted, 2005a). Bu süreçte, denetim okulun kalitesinin ve standartlarının ne kadar iyi yönetilip yönlendirildiğini değerlendirmektedir ve öğrencilerin gelişimini gözlemektedir.

Okulların çoğalması, okullar arasında eşgüdümü zorunlu kılmaktadır. Eşgüdümleme, işbaşında yetiştirme, öğretmenlere kılavuzluk etme, işlemeyi izleme gibi görevler, eğitim yönetmeninin yanı sıra bir de eğitim denetçisinin görevlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Başaran, 1998, 65).

Eşgüdümleme ve eğitimde ortak kalite ve standartların sağlanması amacı, her kurumun elindeki kaynakları en iyi şekilde kullanmasını gerektirmektedir. Ayrıca, Taymaz (1982, 3)'a göre örgütün amaçlarına ulaşma derecesi, bir bakıma kaynakları kullanma derecesine bağlıdır. Bu nedenle, kurum çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların kullanılma durumlarının belirlenmesi

* Yrd. Doç. Dr.; SDÜ.Burdur Eğitim Fakültesi Öğr.Üyesi
** Süleyman Demirel Üniversitesi, İngilizce Okutmanı

zorunludur. Dolayısıyla, okulların denetlenmesi, eğitim öğretim kalitesini yakalamak için, büyük önem taşımaktadır.

A-İngiltere'de Okulların Denetlenmesi

İngiltere'de devlet tarafından finanse edilen okulların yönetici kadrosu, okullardaki eğitimin kalitesi konusunda ailelere, yerel eğitim otoritelerine ve ulusal eğitim yönetimlerine karşı sorumludur (Eurydice, 2004). Bu kalitenin değerlendirilmesi ise hem okulun kendisi hem de ulusal ve yerel denetçiler tarafından gerçekleştirilmektedir. Okulun öz (kendi kendini) değerlendirmesi içsel denetim; okul dışından gelen denetçiler tarafından değerlendirilmesi ise dışsal denetim olarak adlandırılmaktadır.

a)İçsel Denetim

İngiltere'deki devlet okulları eğitimde kaliteyi sağlama konusunda kendi kendine karar verme yetkisine sahiptir. Bu nedenle hükümet ve yerel yönetimler, okul gelişiminin önemli bir öğesi olarak okulların öz değerlendirmesini desteklemektedirler. Kurumsal öz değerlendirme ve okulun gelişimi öncelikle okul yönetim teşkilatının sorumluluğu altındadır (Eurydice, 2004).

Okullar ister kendi yöntemlerini ister dışsal denetim bölümü olan Eğitimde Standartlar Bürosu'ndan (OFSTED) edindikleri örnek "Öz değerlendirme formlarını" kullanarak öz değerlendirme yapabilmektedirler. Öz değerlendirme formu kullanımı yeni denetim düzenlemelerinin başında gelmekle birlikte okullardan şu bilgileri ortaya koymalarını istemektedir:

- Bir denetim programına karşı ilerleme süreçlerini değerlendirmek
- Değerlendirmeye esas olan konuları ortaya koymak
- Okulun başarılı ve zayıf yanlarını belirlemek
- Okulun zayıf yanlarını güçlendirmek için yapılan eylemi açıklamak (Ofsted, 2005b)

İngiltere'deki bütün okullar kendilerini değerlendirmek durumundadırlar. OFSTED (Eğitimde Standartlar Bürosu) okulların öz değerlendirmelerinin, denetim aralıkları süresince yıllık olarak uygulanmasını önermektedir. Okulun öz değerlendirme sürecini etkileyen faktörler; hedef belirlemek için ulusal gereklilikler gibi konuları içeren hükûmet öncelikleri, OFSTED denetimlerinin gerektirdikleri ve okul gelişimini destekleyen yerel eğitim yönetimlerinin rolüdür (Eurydice, 2001).

Okulların öz değerlendirmeleri, kurum içindeki gelişmelerden ve aksaklıklardan sürekli olarak haberdar olmayı ve bunların izlenmesini mümkün kılmaktadır. Dahası, yönetici kadro, eğitim öğretim iş görenleri tarafından gerçekleştirilen etkinlikleri gözleme şansı elde etmektedir. Ayrıca sonuçlar, iş görenlerin kendileri, aileler, yerel eğitim yönetimleri ve OFSTED22 denetçileri için veri sağlamaktadır (Eurydice, 2001).

b)Dışsal Denetim

İngiltere'deki okul öncesi eğitim kurumları ile ilk ve orta öğrenim kurumlarının dışsal denetimi Eğitimde Standartlar Bürosu (OFSTED) denen, bakanlığa bağlı olmayan bir hükûmet bölümü tarafından yürütülmektedir (Eurydice, 2005). Günümüzdeki okul denetimleri sistemi 1992'de çıkarılan "Eğitim Yasası" (Education Act) ile

1993'te gerçekleşen Eğitim Yasası'nın beşinci bölümünün birleştirildiği 1996 Okul Denetimleri Yasası'na göre düzenlenmiştir (Eurydice, 2004).

İngiltere'de normal şartlar altında okullar altı yıllık aralıklarla denetlenmektedir. Bu denetimler sonunda, en etkili okullar bir dahaki denetimi en geç görecek kurumlarken, daha az başarılı bulunan okullar daha sık aralıklarla denetlenmektedirler. Kadrolu denetçiler düzenli okul denetim sistemini iyi işletmelerine karşın, bu denetimler sözleşmeli çalışan denetim ekipleri tarafından da uygulanmaktadır. Bu ekipler OFSTED tarafından toplanan, kaydedilen, eğitilen ve değerlendirilen bağımsız denetçilerden oluşur ki bu denetçiler sürekli işgörenler değillerdir. Her bir denetim kadrolu bir denetçi tarafından yönetilir ve bu kadrolu denetçiler sözleşmeli olanların –yasanın gerektirdiği gibi- zinde, uygun, yeterlik sahibi ve etkili olduğunu onaylamak ve onların verimli çalışmasını sağlamak ve de denetimin okullarda gerektiği gibi yapılması için gerekli önlemleri almak zorundadırlar (Eurydice, 2004).

Okuldaki denetimin süresi ve denetçilerin sayısı okulun büyüklüğüne ve denetim türüne bağlıdır. Genellikle 200 öğrenciye kadar olan küçük bir ilkokulun denetimi iki kişilik bir denetçi ekibiyle iki günde tamamlanırken, yaklaşık bin öğrencisi olan büyük okullarda denetim; on beş denetçi ile bir hafta sürebilmektedir. Denetçiler, okulda bulundukları süre içinde dersleri izleme, öğretmen ve öğrencilerle görüşme ve okulun ne kadar iyi işlediği konusunda bilgi toplama gibi etkinliklerde bulunurlar (Ofsted, 2005a).

Denetimin sonuçları şu bilgi kaynakları temel alınarak belirlenmektedir:

- Dokümantasyonun gözden geçirilmesi (edim ve değerlendirme verileri, okulun öz değerlendirmesi, gelişim planı, tanıtım ve ders programı, yerel eğitim yönetimlerinin gözlem raporu ve veli anketleri gibi…)
- Ders gözlemi.
- Öğrenci çalışmalarının izlenmesi
- Öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve okul çalışmalarında yer alan diğer kişilerle görüşme (Eurydice, 2004).

Bu bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi için denetçinin, denetim sırasında izlenimlerinden sonra bazı sorulara cevap verebilmesi gerekmektedir. Bu sorular şunlardır:

1. Denetlenen, ne tür bir okuldur?
2. Standartlar ne kadar yüksektir?
3. Öğrencilere ne kadar iyi bir öğretim sunulmaktadır?
4. Öğrencilere sunulan müfredat ve diğer fırsatlar ne kadar iyidir?
5. Okul öğrencileriyle ne kadar ilgilenmektedir?
6. Okul, aile ve çocukla ilgilenen diğer kişilerle ne kadar işbirliği içinde çalışmaktadır?
7. Okul ne kadar iyi yönetilmekte ve yönlendirilmektedir?
8. Okul ne kadar etkilidir? (Ofsted, 2000)

c)Denetim Aşamaları

Baş denetçi ve diğer denetçilerden oluşan denetim ekibi tarafından okula, denetiminden altı-on hafta öncesi bir uyarı gönderilmektedir. Daha sonra okuldan iki

tane veri formu, bir tane yasalara uygunluk açısından kendini denetleme formu ve öz değerlendirme formu doldurması beklenmektedir (Ofsted, 2003a). Bu formlar, Eğitimde Standartlar Bürosunun web-sitesi aracılığı ile doldurulmaktadır. Denetim tarihleri ise baş denetçi okulla iletişim kurduğunda karşılıklı müzakereler sonucu kesinleştirilmektedir.

Ön-denetim döneminde baş denetçi okul tarafından sağlanan veri ve bilgileri analiz etmekte, okulu ziyaret etmekte ve öğrenci ile velilerin görüşlerini dinlemektedir. Bu etkinlikler baş denetçiye okuldaki kalite ve standartlar hakkında izlenim sağlamakta ve denetim için gerekli konuları belirlemede yardımcı olmaktadır (Ofsted, 2003b).

Denetim sırasında denetçilerin zamanlarının büyük bir kısmı, derslerin izlenmesi, öğrencilerin çalışmalarının incelenmesi ile öğrenci ve okul iş görenleriyle görüşme gibi doğrudan veri toplama etkinlikleriyle geçmektedir. Ayrıca okul tarafından ortaya konan iddialar ve tanımlanan süreçlerin ne kadar geçerli olduğu incelenmektedir. Denetçilerin gözlemleri sonunda hem yönetici hem de öğretici kadroya geri bildirim vermeleri gerekmektedir (Ofsted, 2003b).

Bütün bu denetim sürecine veliler de katılabilmektedir. Okul, velilere denetim görecekleri tarihi bildirmekle yükümlüdür. Böylece, denetçiler velilerle bir toplantı yaparak onlara denetimin kapsamını ve işleyişini anlatmakta, onların okulla ilgili beklentilerini ve görüşlerini dinlemektedirler. Ayrıca, toplantıya katılamayan velilerden de görüşlerini bildirebilmeleri için bir anket doldurmaları istenmektedir (Ek 1). Denetim bittikten sonra, okulun bir başka yükümlülüğü, başlıca denetim bulguları ve bunlara karşılık okulun geliştirdiği eylem planlarını velilere duyurmaktır (Ofsted, 2005a)

Denetimin sonuna doğru, denetçiler okulun zayıf ve güçlü yanlarıyla ilgili genel bir değerlendirme yapmak için toplanmaktadırlar. Bu süreçte, genel bulgular okul yöneticisi ile paylaşılmaktadır. Denetimden sonra detaylı bir denetim raporu ve veliler için bir özet rapor hazırlanmaktadır. Denetim raporuna, denetim sırasında doldurulmuş olan "denetim yargıları formu" (Ek 2) da eklenmektedir. Rapor okulla görüş alış verişinde bulunularak gözden geçirilmekte ve okulun raporu yayınlanmadan önce görmesine olanak sağlanmaktadır (Ofsted, 2003b).

d)Okul Denetiminin Sonuçları

Okul denetiminin sonucunda denetim tatmin edici olabilir ya da olmayabilir. Her iki durumda da ulaşılan sonuçlar ve gerçekleştirilen eylemler farklıdır.

1)Denetim Tatmin Edici İse;

Denetçi takımının, okul yönetimine denetimden hemen sonra sözlü rapor, altı hafta içinde ise yazılı bir rapor vermesi gerekmektedir. Okul, denetim raporunu aldıktan sonra, bu raporu on gün içinde internette yayınlanan bir belge haline getirmekte ve velilere de bu raporun bir özetini sunmaktadır. Okul yönetimi, denetçilerin tavsiyelerini okula nasıl uyarlayacaklarını anlatan bir eylem planı hazırlamak zorundadır. Bu eylem planı da raporun alımından sonraki kırk gün içinde yayınlanmaktadır (Ofsted, 2005a).

2)Denetim Tatmin Edici Değil İse;

Yukarıdaki sürece ek olarak problemlerin ciddiyet derecesine bağlı olarak iki benzer eylem gerçekleştirilmektedir. Bunlar:

a)Denetçiler okulun ciddi boyuttaki zayıflıklarını raporlarında ayrıntılı bir şekilde belirtmekte ve gerekli tavsiyelerde bulunmaktadırlar. Sonrasında ise, okul kadrolu denetçiler tarafından bir süre daha yakından izlenmekte ve okulun, eylem planındaki konularda tatmin edici bir gelişme gösterip göstermediği değerlendirilmektedir. Bu süreçte yerel eğitim yönetimleri de zorlukların üstesinden gelinmesine destek olmaktadırlar. Eğer problemler çözülmezse kadrolu denetçiler okulun "Özel Önlemlere" ihtiyacı olduğunu rapor edebilirler (Ofsted, 2005a; Eurydice, 2004).

b)Özel önlemler kategorisine alınan okulların denetimi normal okullardan farklıdır. Bu kategorideki okullar, gelişmelerin aşamalarını içeren çok daha detaylı bir eylem planı yapmak zorundadırlar. Ayrıca, yerel eğitim yönetimleri, bu tür okulları da izlemek ve onlara danışmanlık yapmak zorundadırlar. Okul, kadrolu denetçiler tarafından iki yıl boyunca izlenmekte ve bu süre sonunda yeniden denetlenmektedir. Plandaki hedefleri başaran okullar "Özel Önlemler" kategorisinden çıkarılmaktadırlar. Gelişme gösteremeyen okullarsa, Eğitim Bakanlığı tarafından kapatılmaktadır (Ofsted, 2005a; Eurydice, 2004).

e)Yerel Eğitim Yönetimleri

İngiltere'de yerel eğitim yönetimlerinin görevleri arasında okulları ulusal denetçiler gibi denetlemek olmamasına rağmen, okulların dışsal değerlendirilmesinde önemli rol oynamaktadırlar. 1996'daki Eğitim Yasası'na göre, yerel yönetimlerin, bulundukları çevrenin gereksinimlerini giderecek etkili bir ilk ve orta öğretim sağlayarak, toplumun ruhsal, ahlaki, zihinsel ve fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmak adına genel bir sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukları yerine getirmek için, yerel yetkililer çevrelerindeki eğitim kurumlarına danışmanlık etmek ve onların etkinliklerini izlemek durumundadırlar (Eurydice, 2004).

Her bir okul için yerel eğitim yönetimleri tarafından görevlendirilen bölgesel denetçiler de vardır (Başar, 2000, 122). Bu denetçilerin görevleri arasında; okul ediminin gözlenmesi, geliştirilmesi ve gereken alanlarda okula uygun önerilerde bulunulması yer almaktadır. Bu etkinlikler aracılığı ile yerel eğitim yönetimlerinin başarısız olan ya da devamsızlık sorununun yoğun olduğu okulları belirlemeleri ve bu okullara ilişkin daha aktif roller alarak okul gelişimi için alternatifler sunmaları beklenmektedir. 1998 Okul Standartları Yasası'na göre, yerel eğitim yönetimleri okul yönetimine bazı durumlarda uyarı verebilmektedirler. Yerel eğitim yönetimleri;

- okuldaki öğrencilerin kabul edilemeyecek düzeyde başarısız olduklarına ve herhangi bir müdahale söz konusu olmazsa böyle devam edeceği konusunda ikna olmaları halinde,
- okul yönetiminde ciddi bozukluklar olması ve bu durumun performans standartlarını düşürme olasılığı söz konusu ise,
- okuldaki iş görenlerin güvenliği tehdit altında ise müdahale etme hakkına sahiptirler.

Dolayısıyla, yerel eğitim yönetimleri de okulların denetlenmesine katılmaktadırlar.

B)Türkiye'de Okulların Denetlenmesi

Bir sistemin amaçları doğrultusunda çalışıp çalışmadığını tanımak için iç dönütlere; ürettiği ürünün istenen nitelikte ve nicelikte olup olmadığını tanımak için de dış dönütlere gereklilik vardır (Başaran, 1996, 57). Kapsamlı eğitim denetiminin amacı; eğitimde okullaşma, eşitlik, nitelik, iç ve dış verimlilik, maliyet ve finansman, yönetim ve denetim konularında iyileştirmeyi sağlamak için sınırlılıkların tanımlanmasında, önceliklerin belirlenmesinde ve strateji oluşturulmasında yardımcı olmaktır. Denetimler, eğitim sistemini standartlara ve istatistikî verilere göre, amaçlanan hedefler yönünden ve toplam kalite açısından değerlendirmekte; eğitim bölgeleri ve okullar ile Bakanlık arasında irtibatı sağlamakta; denetimler sırasında belirlenen eğitimi geliştirici uygulamalar ve verimli hizmetler önerilerle birlikte taşınabilmektedir (MEB, 2004).

Eğitim sisteminin iç ve dış dönüt bilgilerini toplayan ve amaçlarından sapmasını önleyen en önemli yönetim alt sistemleri denetim birimleridir. Bunlardan biri, Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde olan Teftiş Kurulu; diğeri ise il millî eğitim müdürlüklerinde bulunan İlköğretim Teftiş Kurullarıdır (Başaran, 1996, 57). İllerde bulunan Teftiş Kurulu bir başkanla, baş denetçi, denetçi ve denetçi yardımcılarından oluşur. Bu kurul doğrudan Bakan'a bağlıdır ve görev merkezi Ankara'dır ki burası denetçilerin de görev merkezidir (MEB, 1993). Teftiş Kurulu ile denetçi ve denetçi yardımcılarının sağlıklı, verimli ve güvenli bir şekilde denetim hizmetlerine ilişkin çalışmalarını yürütebilmeleri için denetleyecekleri birimlerde gerekli çalışma ortamı ve teknolojik donanım sağlanır. Bu amaçla, görev ve çalışma merkezlerindeki denetçi sayısı da dikkate alınarak, gerekli nitelik ve nicelikte işgören görevlendirilir (MEB, 2004).

Bakanlık ve ilköğretim denetçilerinin görevleri dört başlık altında ele alınabilir:

İnceleme-araştırma; denetim (ders – kurum), rehberlik-mesleki yardım, soruşturma (ön inceleme-disiplin).

Bu bölümde, denetçilerin denetim görevleri, kurum ve ders denetimi olarak ele alınmakta ve denetimlerin nasıl gerçekleştirildiğine değinilmektedir.

a) Kurum Denetimi

Kurum denetimi, okulun eğitim ve yönetim süreçleri ile bunlarla ilgili kayıt ve işlemlerin incelenerek, kurumun genel işleyişi hakkında bir hükme varmak üzere yapılan denetimdir (Taymaz, 1982, 110). Kurum denetimi, kurumların sistemindeki yeniliklerin ilgili kurumlara iletilmesini, kurumun çalışmalarını güçleştiren veya zayıflatan nedenlerin belirlenmesini, gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınması, kurumun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynakları ile bunlardan yararlanılma durumunun gözlenerek yerinde ve etkili bir biçimde kullanılmasını içermektedir. Ayrıca, kurum denetimi, eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin geliştirilmesi, öğretme-öğrenme ve yönetim sürecinin etkili duruma getirilmesi için objektif verilere, yasa, tüzük, yönetmelik, genelge, emir ve kararlara dayalı olarak gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilerek geliştirilmesidir (MEB, 2001)

Kurum denetimlerinde okulun fiziki durumu, eğitim ve öğretim durumu, büro işleri, öğrenci işleri, personel işleri, hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri ve demirbaşlar incelenerek; bu konularla ilgili denetim raporları düzenlenmektedir (MEB,

2001). Taymaz (1982, 115) ise kurum denetimindeki görevleri beş başlık altında toplamaktadır. Bunlar; okul işletmesi, personel işleri, öğrenci işleri, öğretim ile ilgili işler ve eğitim ile ilgili işlerdir.

Kurum denetimleri bir denetim ekibi tarafından yapılmaktadır. Bu ekip, çalışmalarını yıllık ve aylık olarak hazırlanan çalışma programlarına göre düzenlemektedir. Grup, denetim yapacağı kuruma, söz konusu denetim ve rehberlik çalışmasının yapılacağını en az bir hafta önce bildirmek durumundadır(MEB, 2001). Buna göre de ilgili okul, denetimin yapılabilmesi için kurumun uygun bir odasını bu çalışmalar için düzenlemektedir. Çalışma programlarına uygun olarak kurumlara gidildiğinde; grup başkanı veya grup sorumlusunun başkanlığında rehberlik ve denetim çalışmaları öncesi grup üyeleri ile toplantı yapılır. Bu toplantıda tutum, davranış, değerlendirme ve olası gelişmeler hakkında durum belirlenir. Kurumların denetim defteri ve geçmiş yıllara ilişkin kurum denetim raporu incelenerek önceki rehberlik ve denetim çalışmalarında görülen başarı durumlarının devam edip etmediği ve belirlenen eksikliklerin tamamlanması için ne gibi çalışmaların yapıldığı gözden geçirilir ve bunlar üzerinde durulur(MEB, 2001).

Kurum denetimi ile birlikte, yönetici ve öğretmen denetimi yapılması da esastır. Ancak zorunlu hallerde yönetici ve öğretmenlerin denetimi, kurum denetimi dışında da yapılabilir. Kurumların, yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin her yıl rehberlik ya da denetim amacıyla en az bir defa denetlenmesi esastır. Hiçbir kurum, yönetici, öğretmen ve diğer personel iki takvim yılı üst üste denetimsiz bırakılamaz. Ancak, bu hüküm açık ilköğretim okulunda görevli olanlar ile bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı örgütü ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarında geçici olarak görevlendirilenlere uygulanmaz(MEB, 2001). Ortaöğretim kurumlarının denetimi ise yine belli bir programa göre yapılmakla birlikte, denetim aralıkları en az üç yılda bir gerçekleşmektedir. Okulların olumlu rapor almaları sonucu bu aralıklar daha uzun da olabilmektedir. Orta öğretim kurumlarının denetimleri, doğrudan bakanlığa bağlı olan Teftiş Kurulu Başkanlığından gelen bakanlık denetçilerinden ve yardımcılarından oluşan gruplarca gerçekleştirilmektedir.

Kurum denetimi sırasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bunları üç başlık altında toplamak mümkündür. 1)*Denetimi planlama* aşamasında göz önünde bulundurulması gereken hususlar; amaçların saptanması, kurumun tanınması, gözlenecek faktörlerin saptanması, gözlem formunun hazırlanması ve görev bölümünün yapılmasıdır. 2)P*lanın uygulanması* aşamasında ise işbirliğinin sağlanmasına, gözlem ve incelemenin gerektiği gibi yapılmasına, gözlem formunun özenle doldurulmasına ve önlemlerin uygulanması ve izlenmesine dikkat etmek gerekmektedir (Taymaz, 1982, 112–113). *Değerlendirme* sürecine gelince, dört hususa hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir ki bunlar; gözlem sonuçlarının değerlendirilmesi, toplantı düzenlenmesi, denetim raporunun düzenlenmesi ve denetim defterine işlenmesidir (Taymaz, 1982, 114).

Kurum denetimi sona erdikten sonra, denetçi grubun bir denetim raporu hazırlaması gerekmektedir. Kurum denetim raporu (Ek 3), öğretmen ve yönetici denetim formlarındaki bilgiler ile kurum denetim raporundaki başlıklar altında toplanan veriler esas alınarak doldurulur (MEB, 2001). Kurum denetim raporunda, kurumun ve iş görenlerinin olumlu ve olumsuz yanları belirtilerek, ödül alması gerekenler önerilir, diğerleri için ise gerekli olan rehberlik çalışmalarına değinilerek; onların gelişti-

rilmesine çalışılır. Ayrıca, kurumdaki gereksinimler belirlenir ve bunların sağlanması için önerilerde bulunulur. Kurum denetim raporu ve formları en geç on beş gün içinde yazılır ve başkanlığa sunulur. İki örnek olarak düzenlenen kurum denetim raporu ile yönetici ve öğretmen denetim formları başkanlığa sunulur. Başkanlık; kurum denetim raporunun değerlendirme bölümü ile yönetici ve öğretmen denetim formlarının bir örneğini denetim yapılan kuruma, kurum denetim raporunun diğer bölümlerini millî eğitim müdürlüğünün ilgili birimlerine gönderir. Kurum denetim raporunun bir örneği başkanlıkta saklanır. Öğretmen ve yönetici denetim formlarının diğer örnekleri ise ilgililerin sicil dosyalarına konulmak üzere sicil hizmetleri bürosuna gönderilir (MEB, 2001).

b) Ders Denetimi

Ders denetimi, okullarda genel denetimler sırasında ya da bunlardan ayrı olarak yapılan, öğretmenlerin kendi alanlarındaki yetkinliğini, çalışmasını, uyguladığı yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliliğini, öğrencilerin yetişme düzeylerini inceleyip değerlendirmeye yönelik bir denetim türüdür (Taymaz, 1982, 9). Ders denetimlerinde, görülen ders saatlerindeki çalışmaların değerlendirilmesi yapılmaktadır. Ayrıca, öğretmenin, öğretim programını ve yıllık ders plânlarını ne dereceye kadar uygulamış olduğu da ders denetimlerinde dikkat edilen hususlardan biridir. Öğretmenin soru düzenlemedeki yeterliliği, yaptığı yazılı yoklamalar, yaptırdığı ödevler ve bunları değerlendirmede dikkati, atölye çalışmaları ile kazandırdığı bilgi ve beceri düzeyi, öğrencileri kişisel çalışmalara yöneltmede gösterdiği başarı, okul içi ve dışı etkinlik ve davranışları da incelenip değerlendirilmektedir (MEB, 2004). Öğretmen denetiminden sonra yukarıda belirtilen hususların gerçekleşme durumunu belirlemek amacıyla, "öğretmen ders denetimi"; yönetici ve gerekli görülen diğer işgören haklarında da, ulaşılan kanaate göre "Personel Denetleme" raporları düzenlenir (MEB, 2005).

Ders denetimi, okulun bir parçası olan, derslik, salon, laboratuar, atölye ve işliklerde gerçekleştiği için, bu yerlerin fiziksel özellikleri de denetlenmiş olur. Ancak ders denetimi deyince akla genellikle öğretmenlerin etkinliklerinin denetlenmesi gelmektedir. Öğretmenlerin denetimi şu amaçlarla gerçekleştirilmektedir:

a) Eğitim öğretimdeki başarı derecesi hakkında bilgi edinmek
b) Olumlu davranışlarını belirlemek
c) Görevini en iyi biçimde yapmaya özendirmek
d) Eğitim ve öğretimde birliği sağlamak üzere rehberlik ve yardımda bulunmak
e) Kurumda uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmek
f) Öğretim araç ve gereçlerinin sağlanmasında ve kullanılmasında yardımcı olmak
g) Öğrenci başarısının bilimsel yöntemler ile ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yardım etmek
h) Karşılaştığı sorunların çözümünde yol göstermek
i) Özel eğitim gerektiren öğrenciler için aldığı önlemleri geliştirmek ve yönlendirmek
j) Sınıf içi ve çevredeki eğitimsel liderliğini belirlemek (MEB, 2001).

Ders denetimi sırasında bazı sorunlarla karşılaşmak olasıdır. Bunların başında; denetçilerin gerek okul yöneticilerinden gerekse öğretmenler hakkında önceden almış oldukları duyumlardan etkilenerek objektif değerlendirme yapamamaları gelmektedir. Ayrıca, öğretmenler hangi kıstaslara göre değerlendirildiklerini açıkça bilmedikleri için ve açıklık ilkesine uyulmadığı zamanlarda da olumlu ve olumsuz yanlarını öğrenememektedirler. Bunlara ek olarak, bazı denetçilerin -özellikle klasik yaklaşımı benimsemiş olanların- öğretmenlere gerekli rehberlik ve güdülemeyi sağlayamadıkları bir gerçektir ve öğretmenler bu tür denetçilerin tutum ve davranışlarından genellikle hoşnut değillerdir (Taymaz, 1982, 92-93).

Öğretmenin ders etkinliklerinin planlı olarak gözlenmesi ve gözlem sonuçlarının işlenmesi için "Öğretmen Denetim Formu" kullanılmaktadır (Ek 4). Bu formda denetçi, normal koşullarda öğretmenin ders verirken uyması gereken genel kuralları ve öğretimdeki becerisi hakkında önceden kabul edilen bareme göre başarı derecesi saptar ve formdaki hanesine işaret koyar (Taymaz, 1982, 97).

Öğretmen denetiminde dikkat edilecek bazı noktalar vardır ki bunlar öğretmenin, denetimden gerekli faydayı elde etmesi ve denetimin amacına ulaşması için çok önemlidir. Öncelikle ders denetimi önceden planlanmalı ve denetimden önce, denetçi dersine gireceği öğretmenle görüşmeli; ne zaman derse gireceğini duyurmalıdır. Böylece öğretmenle tanışma sağlanmış olacağı için, denetçinin rehberlik yapabilmesi mümkün kılınacaktır. Ayrıca denetçi derse öğretmenle birlikte girmeli ve dersten öğretmenle birlikte ayrılmalıdır. Denetçi, ders sırasında sınıfın bir üyesi gibi davranmalı, öğrencilerin ve öğretmenin dikkatini dağıtacak davranışlardan kaçınmalı ve gerekli gözlem formlarını doldururken veya not tutarken bunu öğretmene hissettirmemelidir. Son olarak, ders denetimlerinde ders içi ve dışı etkinlikler birlikte değerlendirilmeli; değerlendirme sonuçları kesin olarak belirlenmeli ve öğretmenle denetimden sonra demokratik bir ortamda yalnız bir görüşme yapılarak, gerekli rehberlik sağlanmalıdır (Taymaz: 1982, 93-96).

C) Sonuçlar Ve Bulgular

Bu bölümde, İngiltere ve Türkiye'deki denetim sistemlerinin karşılaştırılması yapılırken, en önemli benzerlik ve farklılıklara değinilmiştir. İlk olarak dışsal eğitim organlarını karşılaştırdığımızda, İngiltere'de bakanlıktan bağımsız bir kurum olan OFSTED karşımıza çıkarken; Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na ve Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı Teftiş Kurul Başkanlıkları denetim kurumlarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla denetim sistemindeki ilk fark temelde göze çarpmaktadır. İngiltere'de okulları denetleyen kurum bakanlıktan bağımsız, Türkiye'de ise doğrudan Bakanlığa bağlıdır. Bunun yanı sıra bir benzerlik göze çarpmaktadır ki; hem İngiltere'de hem Türkiye'de taşra örgüt yöneticileri denetim hakkına sahiptirler.

İngiltere'de veliler denetim sürecine aktif olarak katılabilmektedir. Ayrıca okul; velileri, denetçilerin okulda oldukları günler konusunda bilgilendirmek zorundadır. Bu süreç içinde okula gelemeyecek olan veliler ise denetçiler tarafından sağlanan okul gözlem anketi doldurarak, denetim sürecine katılabilmektedirler. Oysa Türkiye'de veliler okulun ne zaman denetim geçirdiği konusunda bilgilendirilmedikleri gibi, edim değerlendirmenin uygulandığı pilot okullar dışında velilerin okulu denetleme üzerinde söz hakkı bulunmamaktadır.

Diğer bir fark ise, içsel denetim konusudur. İngiltere'de okulların kendi kendini denetlemesi olarak algılanan içsel denetim yıllardır desteklenmiş ve geliştirilmiş bir konu iken, Türkiye'de okulun kendini değerlendirmesi günümüzde pilot okullarda uygulanan performans değerlendirme yönteminde varlığını göstermektedir. İngiltere'de bu konuya uzun zamandır önem verilmektedir. İçsel denetimi daha da yoğun hale getirmenin ve okullara daha çok güvenmenin, öğretmenleri kendilerini geliştirme konusunda güdülemek için gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Ofsted, 2004). Dolayısı ile Türkiye'de okulların kendilerini değerlendirmesinin denetimin bir parçası olmaması bir başka farklılığı ortaya çıkarmaktadır.

Söz konusu ülkeler arasında, denetim sonuçlarına göre de bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. İngiltere'de okulların denetimi sonunda tatmin edici sonuçlar elde edilmezse, bu okullar "Özel Önlemler" kategorisine alınıp, bir süre daha gözlem altında tutulmaktadır ki; bu süre sonunda hala yeterli ilerleme görülmezse, okul Eğitim Bakanlığı'nca kapatılmaktadır. Türkiye'de ise iyileştirme çalışmaları yoğunlukla yapılmakta, denetimler sıklaştırılmakta ancak hiçbir okul ilerleme kaydedemediği için kapatılmamaktadır. Böyle bir durumda önlem olarak, yönetici kadro ve eğitim öğretim iş görenleri değiştirilmektedir. Denetçilerin, bir okulun kapatılması konusunda söz hakkı vardır; ancak bu, okuldaki öğrenci sayısının yetersiz olması durumunda söz konusudur. Öğrenci sayısının az olduğu hallerde, denetçi önerisi ile okul kapatılabilmekte ve öğrenciler taşıma yöntemi ile başka okullarda öğrenimlerine devam edebilmektedir.

İki ülkenin denetim sistemindeki benzerliklere gelince; ulusal denetçilerin ve il teftiş kurullarından gelen müfettişlerin okula denetim için gelmelerinden önce ihbarname göndermeleri bunlardan ilkidir. Okullara ani baskın yapıyormuş gibi gitmektense, asıl amacın okuldaki kaliteyi artırıcı çalışmalara yardım etmek olduğunu göstermek gerekmektedir. Denetim tarihi konusunda okulu bilgilendirmek aradaki güven oluşumu için faydalıdır.

Başka bir benzerlik ise denetçilerin; denetimler için çeşitli gözlem formları kullanmaları ve de denetimler sonunda çalışmalar ve bulgularla ilgili rapor yazmalarıdır. Her iki ülke denetim sisteminde de kurumlara ve eğitim-öğretim iş görenlerine geri bildirim sağlamak, denetimin amacına ulaşması için en gerekli etkinliklerden biri olarak görülmektedir. Dahası bu raporlar, gelecek denetimler için de öngörü oluşturmaktadır.

Son olarak, her iki ülkede de, denetim sisteminde katılımcı bir yöntemin benimsendiği görülmektedir. Özellikle son 2004-2005 eğitim öğretim yılından sonra, Türkiye'de uygulanmaya çalışılan performans değerlendirmede katılıma oldukça fazla önem verilmektedir. Denetçiler; öğretmenlere, yöneticilere ve kurumlara, gelişim ve iyileşme sağlamak için rehberlik yapmaktadırlar. Denetçiler, öğretmenlerin ve kurumların açığını bulmaya çalışmak yerine, güçlü yanlarını takdir etmekte; zayıf yanların da iyileştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması konusunda önerilerde bulunmaktadırlar.

Kaynakça

BAŞAR, H. (2000) . **Eğitim Denetçisi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık

BAŞARAN, İ. E. (1996). **Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara: Yargıcı Matbaası

_____ (1998). **Eğitime Giriş**. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye

EURYDICE (2005). "*Avrupa'daki Eğitim Sistemleri Üzerine Özet Belgeler*". http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/moduler/ulkeler/United%20Kingdom%20(TR).doc , (04. 07. 2005)

_____ (2004). "*The Information Database on Education Systems in Europe: the Education System in The United Kingdom*",. http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO, (05.07.2005)

_____ (2001). "*National Reports on Approaches to the Evaluation of Schools Providing Compulsory education: explanatory notes, terminology, guidelines*", http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/files/outils%20de%20collecte%20evaluation_EN.pdf, (05,08,2005)

MEB. (2005*). "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği*", http://tkb.meb.gov.tr/yonetmelik.htm, (17.08.2005)

_____ (2004). "*Teftiş kurulu Başkanlığı ile Bakanlık Müfettişlerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları*",http://tkb.meb.gov.tr/gorevvesorumluluk.html,(10.08.2005).

_____ (2001). "*İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi*", http://www.meb.gov.tr/index800.htm, (16.08.2005) .

_____ (1993). "*Teftiş Kurulu Tüzüğü*", http://www.meb.gov.tr/index800.htm, (16.08.2005).

OFSTED (2005a). "*How We Inspect State Schools*", http://www.ofsted.gov.uk/howwework/index.cfm?fuseaction=howwework.inspections&id=10 , (22.06.2005).

_____ (2005b). "*Self-Evaluation and The Self-Evaluation Form*", http://www.ofsted.gov.uk/ofsteddirect/index.cfm?fuseaction=displayarticle&articleid=28&issueno=2, (22. 07. 2005).

_____ (2005c). « *Inspection Judgements* », http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=3855&type=pdf, (22.08.2005).

_____ (2005d). « *Parents Documents* », http://www.ofsted.gov.uk/inspectors/index.cfm?fuseaction=questionnaires, (14.08.2005).

_____ (2004). "*Future of Inspection: A consultation Paper*". http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summary&id=3566 , (04.08.2005).

_____ (2003a). "*Inspecting Your School*", http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=3662&type=pdf (13.08.2005)

_____ (2000). "*Evaluating Educational Inclusion: Guidance for Inspectors and Schools*",

_____ (2003b). "*The Inspection Process*", http://www.ofsted.gov.uk/publications/docs/hb2003/primaryhb03/hmi1359-06.html, (08.08.2005). http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summary&id=459, (08.08.2005).

TAYMAZ, H. (1982). **Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**. Ankara: Sevinç Matbaası.

EKLER:

Ek 1 :Veli Görüş Anketi (İngiltere) (Ofsted, 2005d)

ANNE BABA VE BAKICILARIN OKUL HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Okulun Adı:

Müfettişler yakında okulu denetlemeye geleceklerdir. Bu anket formunu kullanarak okul hakkındaki görüşlerinizi belirtebilirseniz sevineceklerdir. Lütfen aşağıdaki cümleleri okuyun ve her birine katılma derecenizi en iyi belirten kutuya "ÿ" işareti koyun. Okula devam eden birden fazla çocuğunuz varsa ve görüşleriniz çocuktan çocuğa değişiyorsa, lütfen her çocuk için ayrı bir form doldurun.

Cevaplarınız yalnızca denetim kurulu tarafından görülecek, ancak anne ve babaların bir bütün olarak görüşlerinin bir özeti okula da gösterilecek ve denetleme raporunda yer alacaktır. Çocuğunuz anaokulu sınıfında, ünitede ya da altıncı sınıftaysa, özet görüşler bütün okul hakkında olacaktır.

Lütfen, bu görüşlerin ilişkin olduğu çocuğun yaşını belirtin:

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Bilmiyorum
1	Çocuğum okuldan hoşlanıyor.					
2	Çocuğum iyi ilerleme gösteriyor.					
3	Okuldaki çocuklar uslu.					
4	Çocuğuma okulda sataşılmıyor veya baskı uygulanmıyor.					
5	Öğretim iyi.					
6	Çocuğumun durumu hakkında bana yeterli bilgi veriliyor.					
7	Bir soru, sorun ya da şikayetim olduğunda okula rahatlıkla başvurabiliyorum.					
8	Okul personeli çocuğumun çok çalışmasını ve olabildiği kadar başarılı olmasını bekliyor.					
9	Okul iyi yönlendiriliyor ve yönetiliyor.					
10	Okul personeli çocuğuma adil davranıyor.					
11	Okul, anne ve babaların görüşlerini soruyor ve öneri ve endişelerini dikkate alıyor.					
12	Okul personeli çocuğuma evde nasıl yardımcı olabileceğimi açıklıyor – ya da – Okul uygun ev ödevleri veriyor					
13	Okul personeli çocuğumu olgun ve bağımsız olmaya teşvik ediyor.					
14	Çocuğumun ilginç bulduğu ve hoşlandığı büyük bir dizi faaliyet var.					
15	Çocuğumun başlangıçta okula alışması için yapılan düzenlemeler iyiydi.					

Başka bir görüş belirtmek isterseniz bu formun arkasını kullanın ya da baş müfettişe ayrıca yazın. **Lütfen hiçbir okul personelinden isim vererek söz etmeyin**.
Görüşleriniz için teşekkür ederiz. Lütfen bu formu verilen zarfa koyarak baş müfettişe gönderin. Okul bunu nasıl yapabileceğinizi açıklayacaktır.

Ek 2: Kurum Denetim Yargıları (İngiltere) (Ofsted, 2005c)

Denetim Yargıları

Ölçütlerin anahtarı: 1 çok iyi; 2 iyi; 3 yeterli, 4 yetersiz		

AYRINTILI ETKİLİLİK

Eğitim, öğrenciye ilgi ve diğer hizmet koşulları, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada ne kadar etkili, yeterli ve kapsamlıdır?	*	*
Okul, öğrencilerin refahını sağlamak için diğerleriyle ne kadar iyi bir ortaklık içinde çalışmaktadır?		
Kuruluş Aşamasındaki kalite ve standartlar	*	
Okul Öz değerlendirmesinin etkililiği		
Gerekli gelişmeleri başarma kapasitesi	**Evet/Hayır**	**Evet/Hayır**
Geçen denetimden beri, gelişme kaydetmek için etkili adımlar atılmıştır	**Evet/Hayır**	**Evet/Hayır**

BAŞARILAR VE STANDARTLAR

Öğrenciler ne kadar başarılıdırlar?	*	
Öğrenciler tarafından ulaşılan standartlar		
Öğrenci grupları arasındaki önemli farklılıkları göz önünde bulundurarak; öğrenciler ne kadar ilerleme kaydetmektedirler?		
Öğrenme güçlükleri ve yetersizlikleri olan öğrenciler ne kadar ilerleme kaydetmektedirler?		

KİŞİSEL GELİŞİM VE REFAH

Öğrencilerin kişisel gelişim ve refahları ne kadar iyidir?	*	
Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimlerinin oranı		
Öğrencilerin davranışı		
Öğrencilerin devam durumu		
Öğrenciler eğitimlerinden ne kadar hoşnutlar?		
Öğrencilerin güvenlik uygulamaları yaptıkları oran		
Öğrencilerin sağlıklı bir yaşam tarzı benimsedikleri oran		
Öğrencilerin topluma olumlu katkıda bulundukları oran		
Öğrenciler gelecekteki ekonomik refahlarına katkıda bulunacak işyeri becerilerini ve diğer yetenekleri ne kadar iyi geliştirmektedirler?		

KOŞULLARIN KALİTESİ

Öğretim ve öğrenme, öğrencilerin ihtiyaçlarının tamamının giderilmesini sağlamada ne kadar etkilidir?	*	
Müfredat ve diğer etkinlikler öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılamada ne kadar yeterlidir?	*	
Öğrencilere gösterilen ilgi, rehberlik ve destek ne kadar iyidir?	*	
Koşullar öğrencilerin refahını ne ölçüde desteklemektedir?	*	

LİDERLİK VE YÖNETİM

Liderlik ve yönetim, bütün öğrencileri desteklemede ve başarıyı artırmada ne kadar etkilidir?	*	
Tüm kıdemlerdeki liderler ve yöneticiler gelişimi ve yüksek kalitede ilgi ve eğitim sağlamayı ne kadar etkili gerçekleştirebilmektedir?		
Performans ne kadar etkili izlenmektedir değerlendirilmektedir ve kalite sağlamak ve öz değerlendirme yapmak aracılığı ile zor hedefleri başarmak için ne kadar gelişim gösterilmektedir?		
Öğrenciler ellerinden gelenin en iyisini yapabilsin diye fırsat eşitliği ne kadar iyi sağlanmakta ve ayrımcılıkla başa çıkılmaktadır?		

Kaynaklar paranın değerinin artırılması için ne kadar iyi planlanmaktadır?		
Hükümetin ve diğer danışma kurumlarının sorumluluklarını yerine getirme oranı		
Öğrencilerin korunmasını sağlamak için iş görenlerin yeterliliği ve uygunluğu	Evet/Hayır	Evet/Hayır
Bu okul Özel Önlemler gerektiriyor mu?	**Evet/Hayır**	
Bu okul gelişim göstermek için bir uyarı gerektiriyor mu?	**Evet/Hayır**	
Okulun öğrencilerin sağlıklı olmalarını sağladıkları oran		
Öğrencilerin sağlıklı yeme ve içme alışkanlıkları kazanmaları desteklenmekte ve sağlanmaktadır		Evet/Hayır/ Cevap Yok
Öğrencilerin düzenli spor yapmaları desteklenmekte ve sağlanmaktadır		E/H/CY
Öğrencilerin sigara ve madde bağımlılığının önüne geçilmektedir		E/H/CY
Öğrenciler cinsel sağlık konusunda eğitilmektedirler.		E/H/CY
İş görenlerin öğrencilerin güven içinde olmalarını sağlama oranları		
Öğrencilerin güvenliğini sağlama prosedürleri yeni yasal değişiklikler gerektirmektedir?		E/H/CY
Risk değerlendirme prosedürleri ve ilgili iş gören eğitimi yerindedir.		E/H/CY
Çetecilik ve ırkçılık gibi anti sosyal davranışları azaltmak için önlemler alınmaktadır.		E/H/CY
Öğrenciler belli başlı riskler ve onlarla başa çıkma konularında eğitilmektedirler.		E/H/CY
Öğrencilerin olumlu katkıda bulunma oranları		
Öğrencilere sabit, olumlu ilişkiler geliştirmede yardım edilmektedir.		E/H/CY
Öğrenciler, bireysel ya da toplu halde, kendilerini etkileyen kararlar vermeye katılabilmektedirler.		E/H/CY
Öğrenciler okulda ve daha geniş topluluklarda girişimde bulunmaya, etkinliklere katılmaya ve bunları başarmaya teşvik edilmektedir.		E/H/CY
Okulun öğrencilerin ekonomik refahlarını başarmalarını sağlama oranı		E/H/CY
Öğrencilerin temel yeteneklerini ilerletme koşulları vardır.		E/H/CY
Öğrencilerin girişkenlik becerilerini ve takım çalışmalarını geliştirmeleri için gerekli fırsatlara sahiptir.		E/H/CY
Bütün öğrencilere kariyer eğitimi ve rehberlik sağlanmaktadır.		E/H/CY
Eğitim, 14-19 yaşındaki tüm öğrencilere iş ve ekonomi anlayışı sağlamaktadır.		E/H/CY

Ek 3: Kurum Denetim Formu (MEB, 2001)

T.C.
.....VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü
İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı

KURUM TEFTİŞ RAPORU
(Özel Öğretim Kurumları Hariç)

Teftiş edilen kurum ve telefon no	:							
Teftişin başladığı tarih	:							
Teftişin bitirildiği tarih	:							
Kurumun son genel teftiş tarihi	:							
Kurum müdürünün adı-soyadı, mebsis no	:							
Bina mülkiyetinin kime ait olduğu	:							
Lojman sayısı ve durumu	:							
Isınma aydınlanma, su ve kanalizasyon durumu	:							
Özel derslik, laboratuar ve atölyelerin durumu	:							
Kitaplık ve okuma salonu durumu	:							
Spor salonu, oyun alanı ve spor tesisleri	:							
Öğretim şekli	:							
Okutulan yabancı diller	:							
Mevcut bölümlerin durumu	:							
Açık geçen dersler	:							
Kadrolu yönetici sayısı	:							
Kadrolu öğretmen sayısı	:							
Memur ve hizmetli sayısı (Kadrolu/sözleşmeli)	:							
Öğrenci Sayısı	:	Yatılı		Gündüzlü		Genel Toplam		
		K	E	K	E	K		E
Devam eden								
Devamsız								

KURUM TEFTİŞ RAPORU

1) Fizikî Durum:
2) Eğitim-Öğretim Durumu6060
3) Büro İşleri
4) Öğrenci işleri
5) Personel işleri
6) Hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri.
7) Demirbaş
8) Değerlendirme

Adı ve Soyadı	Görevi	Branşı	Puanı	Derecesi	Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....					
.....					
.....					
.....					
.....					
.....					

Kurum başarı puanı : .....

9) Kurumun ihtiyaçları ve fazlalıkları
   a) Personel (yönetici, yönetici yardımcısı, öğretmen ve diğer personel)
   .....
   .....
   b) Yatırım ve onarım
   .....
   .....
   c) Donatım
   .....
   .....
10) Teftişte görev alan müfettiş ve müfettiş yardımcıları
   a) .....
   b) .....
   c) .....
   d) .....

11) Teftiş ile ilgili görüş ve öneriler

İlköğ.Müf.	İlköğ.Müf.	İlköğ.Müf.	İlköğ.Müf.	İlköğ.Müf.
.....	.....	.....	.....	.....

İncelenmiştir.
.../.../200
.....
Grup Başkanı

UYGUNDUR
.../.../200
.....
İlköğretim Müfettişleri Başkanı

Ek:4 Öğretmen Denetim Formu (Türkiye) (MEB, 2001)

ÖĞRETMEN TEFTİŞ FORMU

1. lli/llçesi
2. Okulu
3. Adı ve Soyadı
4. Mebsis No
5. Meslekî Kıdem ve Kadrosu
6. Branşı/ Ek Branşı
7. Okuttuğu Sınıf/ Ders
8. Teftiş Edilen Sınıf/ Ders
9. Teftiş Tarihi

GÖZLENEN DAVRANIŞLAR

A. DERSLİĞİN EĞİTİM-ÖĞRETİME HAZIRLIK DURUMU

- Dersliğin düzenlenmesi, bakımı ve temizliği,
- Derslikte gerekli olan etkinlik ve ilgi köşelerini oluşturma,
- Derslikte seviyeye uygun ders/oyun,araç,gereç ve materyalleri bulundurma,
- Sınıf kitaplığı/ kitap köşesi oluşturma ve gerekli kayıtları tutma,

B. EGİTİM OĞRETİM DURUMU

- Yıllık,ünite,günlük ve diğer öğretim plânlarını hazırlama ve uygulama,
- Öğrenme ilkelerini gözetme, dersin/etkinliğin araç ve konusuna uygun strateji. Yöntem,teknik ve araçları seçme,etkili kullanma ve kullandırma. Derslikteki etkinlik ve ilgi köşelerini etkili kullanma ve kullandırma, Gezi,gözlem,inceleme ve araştırma ile deneylere yer verme,
- Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak ortam ve süreçleri hazırlama. öğrencilerle etkili iletişim kurma ve sürdürme,
- Öğrenci seviyesine ve mevzuatına uygun ödev verme,araştırma yaptırma,bilgiye ulaşma yollarını öğretme,öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirme,
- Öğrencilerde ulusal bilinci ve ulusal değerlere saygı ve sevgiyi geliştirme, seviyelerine uygun olarak istiklâl Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi. Öğrenci Andı, Atatürk İlke ve inkılâplarını öğretme. Öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı kazandırma, Türkçe'yi etkili ve doğru kullanma ve kullandırma.
- Öğrencilere ders programlarının öngördüğü hedef ve hedef davranışları kazandırma, sorumluluk ve güven duygusu kazandırma,
- Sınıflarda özel eğitimi gerektiren öğrencilerle ilgili etkinlikleri yürütme,
- Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme,
- Öğretmenin sınıf içi çevredeki eğitimsel liderliği becerisi,

C. YÖNETIM-ÇEVRE İLİŞKİLERİ VE MESLEKİ GELIŞIMI

- Yönetici. öğretmen ve diğer personel ile iş birliği içinde verilen görevleri yapma,
- Okuttuğu sınıf ve dersle ilgili defter,dosya ve kayıtları tutma,
- Törenlere, meslekî toplantı, eğitici kol etkinlikleri, öğretmenler kurulu. şube öğretmenleri kurulu ve zümre öğretmenleri toplantılarına katılma. kararlar alma ve uygulama,
- Çevreyi tanıtma ve koruma, velilerle uyumlu ilişkiler kurma, eğitim öğretim etkinliklerinde çevreden yararlanma.
- Öğrencileri. okulunu ve öğretmenlik mesleğini sevme, benimseme ve örnek olma,
- Mesleğin ve görevinin gerektirdiği ilke ve kurallara uyma,
- Kendini yetiştirme, eğitimle ilgili eserleri okuma mevzuatı ve çağdaş öğretim stratejilerini izleme, öğrenme ve uygulama,

D. HİZMETİÇİ EĞİTİM GEREKSİNİMİ

E. DEĞERLENDİRME				
BÖLÜM	A	B	C	TOPLAM
Puan Değeri	10	70	20	100
Başarı Puanı				
Başarı Derecesi				

İlköğretim Müfettişi

İlköğretim Müfettişi

UYGUNDUR
.../.../200
Grup Başkanı
Resmî Mühür ve İmza

INSPECTION OF SCHOOLS IN ENGLAND AND TURKEY

Ali TAŞ*
Canan GÜNEL**

Abstract

In this paper, definition of inspection at schools and its scope are explained, identifying significance of inspection on educational quality in brief. First, inspection types existing in state funded schools in England are classified; national and local institutions implementing external inspection of schools are presented and inspection stages carried out national institutions are introduced. Then, general aspects of inspection in Turkey and inspection departments are examined. Moreover, dimensions of school and teacher inspections are attempted to be identified. Finally, school inspection processes in each country are compared in the aspects of similarities and contrasts.

Key Words: Inspection, inspector, educational management

* Assist.Prof.; SDÜ.Burdur Faculty of education
** Süleyman Demirel University, English Instructor

LİSANSÜSTÜ ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK SORUNLARI (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği)

İsmail GÜVEN*
Binali TUNÇ**

Özet

Lisansüstü öğretim öğrencilerinin sorunlarının belirlenmesi, yüksek nitelikli insangücünün ve akademik işgörenlerin niteliğinin yükseltilmesinde önemlidir. Bu araştırma ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı lisansüstü öğretim öğrencilerinin sorunlarının belirlenmesine çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yüksek lisans ve doktora öğrencileri enaz sorunu "akademik yeterlikler" ile ilgili konularda yaşamaktadırlar. Buna karşın, en fazla sorunu "bireysel olanaklar ve fakülte olanakları" konularında yaşamaktadırlar. Danışmanlık hizmetleri konusunda doktora öğrencileri, yüksek lisans öğrencilerine oranla daha az sorunla karşılaşmaktadırlar. Tüm lisansüstü öğretim öğrencileri "fakültedeki internet ve bilgisayar olanaklarının yetersizliğini" en önemli sorun olarak görmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci sorunları, lisansüstü öğretim

Giriş

Günümüzde, üniversitenin yüksek nitelikli insangücü yetiştirme işlevi geçmişe göre kısmen farklılaşmıştır. Daha önceleri lisans düzeyiyle yetiştirilen yüksek nitelikli insangücü artık yüksek lisans ve doktora düzeyleriyle yetiştirilmeye başlanmıştır. Bunun nedeni hızla artan bilgi birikiminin kısa bir öğretim düzeyiyle kavranamamasıdır. Diğer yandan yaşamboyu öğretimin gereği olarak, örgün eğitim süresi de giderek uzamaktadır. Önceleri, lisans öğretimine toplumun küçük bir bölümü istemde bulunurken, günümüzde lisans mezunu olmak bir ayrıcalık sayılmamaktadır. Ancak yüksek lisans ve özellikle doktora öğretimi, eğitimsel açıdan bireye bir ayrıcalık sağlamaktadır.

Lisansüstü öğretim öğrencilerine sunulan teknolojik olanaklar, danışmanlık hizmetleri, öğretim elemanlarının akademik yeterliği ve öğrenci grubunun çeşitli bakımlardan özellikleri, eğitim hizmetinin başarısını önemli düzeyde etkilemektedir. Gerek lisansüstü öğretimin işlevleri gerek gerçekleşme süreci bakımından, bu düzeydeki öğretim hizmetinin içerik ve olanaklar bakımından lisans öğretiminden farklı olarak gerçekleştirilmesi beklenir.

* Doç. Dr.; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
** Araş. Gör.; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Problem

Üniversite tarihi boyunca, toplumda, üniversiteye farklı işlevler yüklenmiştir. Tüm dönemlerde üniversitenin işlevleri genel olarak "öğretim yapmak, araştırma yapmak ve yüksek nitelikli insangücünü yetiştirmek" biçiminde sınıflandırılabilir. Üniversiteler, bu işlevlerini yerine getirmek üzere farklı düzeylerde çeşitli programlar düzenler. Bunlardan birisi de lisansüstü öğretim programlarıdır.

Araştırma yapmada ve ülke kalkınmasında gerekli olan yüksek nitelikli insangücünü yetiştirmede, lisansüstü öğretimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle lisansüstü öğretim istemi son yıllarda büyük oranda artmıştır (Karakütük, 2002, 5).

Tüm öğretim düzeylerinde olduğu gibi lisansüstü öğretim sürecinde de çeşitli olumsuzluklar ve yetersizlikler yaşanmaktadır. Üniversitenin işlevlerini gerçekleştirebilmesi, öğretim sürecinin sürekli gözden geçirilmesi, aksayan yönlerinin belirlenmesi ve sorunların çözülmesine bağlıdır. Lisansüstü öğretim öğrencilerinin sorunlarının belirlenmesi, lisansüstü öğretime devam eden öğrencilerin devam ettikleri programdan beklentilerinin karşılanmasına kaynaklık edebilir. Öğrenci sorunlarının belirlenmesi ve çözülmesi sürecinde bilimsel araştırma bulgularından yararlanılması, öğretim hizmetinin niteliğinin yükselmesine ve dolayısıyla bu öğretim düzeyini tamamlayacak olan bireylerin niteliğinin yükseltilmesini sağlayacaktır.

Bu çalışmada lisansüstü öğretim öğrencilerinin sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Sorun alanlarının çok çeşitli olmasına karşın, bu çalışmada, lisansüstü öğretim öğrencilerinin sorunları, eğitim-öğretim sürecinin çıktılarının niteliğini doğrudan etkileyen 4 temel boyuta göre kümelendirilmiştir. Bunlar; "Bireysel Olanaklar (Öğrenci Olanakları), Fakülte Olanakları, Danışmanlık Hizmetleri ve Akademik Yeterlikler".

Bireysel Olanaklar

Yükseköğrenim görme, bireye daha geniş bir iş alanı içinden seçim yapabilme; daha yüksek ücret elde etme, ileri eğitim düzeylerine devam edebilme; işbaşında eğitimden kısa sürede daha fazla şey öğrenme; yeteneklerini diploma aracılığıyla kanıtlama vb bakımlardan yararlar sağladığı yaygın olarak kabul edilmektedir (Tural, 1995, 70). Bu ve benzeri bireysel getirilerini öne sürerek, yükseköğretimin ve özellikle lisansüstü öğretimin büyük ölçüde kullanıcı tarafından finanse edilmesi anlayışının yaygınlaşması, bireylerin öğretime devamlarında, bireysel olanaklarının önemini gündeme getirmektedir.

Eğitimi sürdürme kararını almada, öncelikle mezuniyet sonrası istihdam olanakları ve ücrete ilişkin beklentiler önemli olmaktadır (Tural, 1995, 70). Adem'e (1993, 139-145). göre yükseköğretimin bireye doğrudan maliyeti, bireyin yükseköğretime devam kararını etkilemektedir. Yükseköğrenim gören öğrenciler, öğrenim harcı ödeme, ders ve okuma kitapları, kırtasiye ve ders araç-gereçleri satın alma gibi öğrenim maliyetlerine katlanırlar. Kendi başlarına yaşayan bireyler bu harcamalara ek olarak barınma, beslenme, ulaşım ve giyim gibi maliyetlere katlanırlar. Ayrıca son yıllarda bu maliyetlere, fotokopi, bilgisayar ve internet harcamaları da eklenmiştir. Varış (1972, 69), lisansüstü öğretimde öğrencilerin programa devamı süresince karşılaştıkları en önemli sorunu parasal yetersizlikler olduğunu belirtmektedir.

Fakülte Olanakları

Maddi olanaklar, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde birinci derecede önemlidir. Örgütsel amaçlar ile kaynakların dengeli olması, amaçların gerçekleştirilme düzeyini arttırır. Fakültede yeterli derslik (laboratuar dahil) sayısının bulunması, bunların ısı, ışık bakımından uygunluk durumu, teknolojik araç gereçler öğretim etkinliklerinin niteliğini etkiler.

Özellikle bilgisayar ve internet olanakları lisansüstü öğretim öğrencilerinin çalışmalarının niteliğini yükseltmektedir. Öğrencilerin, araştırma etkinliklerinde yerli ve yabancı alanyazına ulaşmaları kütüphanelerden çok internet aracılığıyla olmaktadır. Lisansüstü öğretim öğrencilerinin çoğunluğu bir işte çalıştığından, işten arta kalan zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri fakültede bu olanaklara sahip olmaları, onların akademik çalışmalarını önemli ölçüde kolaylaştıracaktır.

Danışmanlık Hizmetleri

Günümüzde, bireyin başkalarından yardım almadan yaşamını sürdürebilmesi olanaksızlaşmıştır. Lisansüstü öğretimde öğrenciye yardım eden, çalışmalarını yönlendiren kişi, danışmandır.

Lisansüstü öğretimde danışman; alanda yeterli, araştırma yöntem ve tekniklerini bilen, yerli ve yabancı alanyazına hakim ve yakından izleyen kişidir. Öğrencinin akademik başarısında danışmanın önemli bir yeri vardır. Danışman, alanla ilgili daha önce yapılan çalışmalarla bağlantıdır. Ayrıca, öğrencinin akademik çalışmalarını zamanında bitirmesinde hem yönlendirici hem de kontrol edicidir; araştırmacının diğer örgütler ve gruplarla bağlantı kurmasında etkin bir role sahiptir (Büyüköztürk ve Köklü, 1999).

Tosun (1997) lisansüstü öğretimde öğrencinin yaptığı tez ve araştırmaların başarısının, öğrencinin çalışkanlığı kadar danışmanın da iyi bir yönlendirici (mentor) olmasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda danışmanın; deneyimlerini öğrencisiyle paylaşması, öğrencisini güdüleyerek desteklemesi, öğrencisinin edimini denetlemesi, öğrencisini yetiştirmesi, akademik kişiliğiyle bir model ve öğrencisinin her zaman başvurabileceği bir kaynak olması gerektiğini belirtmiştir.

Akademik Yeterlikler

Lisansüstü öğretim, öğrencinin kendi çabalarıyla, öğrenmeye geniş ölçüde katkıda bulunmasının, bizzat inceleme yapmasının gerektiği bir öğretim düzeyidir. Lisansüstü öğretimde, gerek araştırma gerekse akademik çalışmalarda, öğretim üyesi, öğretimi düzenleyen, yönlendiren kişi olup, öğrenmede asıl görev öğrencinindir (Varış, 1972, 63). Ancak öğrencinin öğrenme sürecine etkin olarak katılabilmesi için kimi akademik yeterliklere ve akademik geçmişe sahip olması gerekmektedir. Geniş bir alan bilgisine, teknolojik araçları etkili kullanabilme becerisine, araştırma sürecini planlayıp gerçekleştirme yeterliğine sahip olmalıdır. Ayrıca geçmiş öğretim yaşantıları, bilgi, beceri ve düşünsel yeterlikleri öğrenci başarısının önemli belirleyicileridir. Özellikle bilgiye ulaşma sürecinin nasıl işlediğini anlamak ve gerçekleştirmek, hızlı bilgi değişiminin izlenebilmesi açısından önemlidir. Günümüzde kimi konularda yeterli Türkçe kaynağa ve yayına ulaşmak güç olabilmektedir. Bu nedenle öğrencinin iyi bir yabancı dil bilgisine sahip olması, ilgi duyduğu alanla ilgili gelişmeleri yakından izleyebilmesi ve kendini güncelleyebilmesi açısından önemlidir.

Varış (1972, 72) özellikle doktora düzeyinde öğrenim gören bireylerin, "bilim insanı, öğretim üyeliği ve araştırmacılık" gibi üç temel niteliğe sahip olmasının yanında, bilimsel gelişmeleri ve alandaki araştırmaları izlemesi ve belirli konularda araştırma yapması gerektiğini belirtmiştir.

Toplumun gereksinim duyduğu yüksek nitelikli insangücünü yetiştiren lisansüstü öğretim programlarının, çağın gerektirdiği teknolojinin içerildiği bir anlayışla yeniden yapılandırılması önemli bir konudur. Lisansüstü öğretim düzeyindeki öğrenci grubu klasik öğrenci profilinden farklıdır. Bu bakımdan bunlara sunulacak eğitim hizmetinin içeriği de klasik eğitim hizmetinin sunumundan farklılaşmalıdır. Eğitim programlarının düzenlenmesine, öğrenci grubunun özelliklerinin ve gereksinimlerinin ortaya konulmasıyla başlanabilir. Bu öğrenci grubunun hangi yönlerden diğerlerinden farklılaştığı, gereksinimleri ve öğrenim yaşamları konusunda yapılacak kapsamlı araştırmalarla ortaya konulabilir. Bu çalışmada lisansüstü öğretim öğrencilerinin, öğrenim sürecinde yaşadığı sorunların belirlenmesine çalışılmıştır. Lisansüstü öğretim öğrencilerinin sorunlarının yüksek lisans-doktora ve doktora ders-tez dönemlerine göre farklılaşabileceği düşünüldüğünden, araştırma bulguları bu düzeylere göre karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı lisansüstü öğretim öğrencilerinin, öğrenim sürecinde yaşadığı sorunları belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1-Lisansüstü öğretim öğrencilerinin,

a. Bireysel olanaklar (Öğrenci Olanakları),

b. Fakülte olanakları,

c. Danışmanlık hizmetleri,

d. Akademik yeterlikler konusunda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2-Lisansüstü öğretim öğrencilerinin sorunları yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

3-Lisansüstü öğretim öğrencilerinin sorunları doktora ders ve doktora tez düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin analizi konuları yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, varolan durumun belirlenmesine yönelik tarama türü bir çalışmadır. Burada araştırmacının, sonucu etkileyebilecek herhangi bir müdahalesi söz konusu değildir. Tarama modelleri geçmişte ve halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1994, 77).

Evren ve Örneklem

2003-2004 öğretim yılında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne kayıtlı 847 lisansüstü öğretim öğrencisi bulunmaktadır. Bunların 646'sı (% 76) yüksek

lisans ve 201'i (% 24) doktora öğrencisidir. Enstitü devam kayıtlarına göre öğrencilerin önemli bir bölümü programlara aktif olarak devam etmemektedir. Bu bakımdan araştırma verileri, öğrenime aktif olarak devam eden öğrencilerden oluşan bir çalışma grubundan elde edilmiştir. Öğrencilerin bulundukları öğrenim düzeyine göre dağılımı Çizelge 1'de yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacıların geliştirdiği "Lisansüstü Öğretim Öğrencilerinin Sorunları" isimli ölçme aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracındaki sorun alanları, ilgili alanyazın taraması ve lisansüstü öğretim öğrencileri ile yapılan doğrudan görüşmeler doğrultusunda belirlenmiştir. Geliştirilen ölçme aracı taslağı bir ölçme değerlendirme uzmanı, bir istatistik uzmanı ve eğitim bilimlerinin farklı branşlarında uzman beş öğretim elemanının görüşüne sunulduktan sonra, son biçimi verilmiştir.

Ölçme aracının maddeleri; "Bireysel Olanaklar (11 madde), Fakülte Olanakları (9 madde), Akademik Yeterlikler (9 madde) ve Danışmanlık Hizmetleri (7 madde)" olmak üzere dört alt boyuta ayrılmıştır. Ölçme aracının maddeleri 5'li Likert tipi sorulardır. Bu derecelemede; Tamamen katılıyorum (5); Kısmen katılıyorum (4); Kararsızım (3); Kısmen katılmıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1), seçenekleri ile kodlanmıştır. Güven düzeyi için .05 temel alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ölçme aracında yer alan tüm maddeler analize dahil edilmiştir. Bunların yorumlanması madde madde yapılarak her bir madde kendi içinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı öğrencilerin sorun alanlarını belirlemektir. Bu amaçla, elde edilen bulgulardan, önem sırası ve madde ortalama puanlarından hareketle öğrenci sorunlarının hangi konularda olduğu belirlenmiştir. Tüm maddeler olumlu olarak ifade edildiklerinden, önem sırası puanlarına göre ortalaması en yüksek olan maddeler (kısmen katılıyorum -4, tamamen katılıyorum -5) en **az önemli** (en az yaşanan) sorunlar; ortalaması en düşük olan maddeler (bu araştırmada en düşük; kısmen katılmıyorum -2) **en önemli** (en fazla yaşanan) sorunlar olarak kabul edilmişlerdir. Araştırmanın ikinci alt amacına uygun olarak, lisansüstü öğretim öğrencilerinin sorunlarının yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü alt amacına uygun olarak, doktora öğrencilerinin sorunlarının ders ve tez dönemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Doktora öğrencilerinin ders ve tez dönemlerine göre ayrıldığında sayıları 30'dan az olduğundan, bu iki grup arasındaki farka bakmak üzere, otuzdan küçük örneklem grupları için geçerli Mann-Whitney U-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002, 149).

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin olarak elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Katılımcıların öğrenim durumlarına göre dağılımı Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Öğrencilerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Dönemi	f	%
Yüksek lisans ders	40	43,0
Yüksek lisans tez	6	6,5
Doktora ders	25	26,9
Doktora tez	22	23,6
Toplam	**93**	**100,0**

Çizelge 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 49,5'i (46) yüksek lisans, % 50,5'i (47) doktora düzeyindedir. Doktora öğrencilerinin % 26,9'u (25) ders döneminde, % 23,6'sı (22) tez döneminde bulunmaktadır.

Madde Aritmetik Ortalamaları, Önem Sırası ve Standart Sapma Puanlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların, madde aritmetik ortalamaları, önem sırası ve standart sapma sonuçları Çizelge 2'de yer almaktadır.

Çizelge 2. Madde Aritmetik Ortalaması, Önem Sırası ve Standart Sapma Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	Önem Sırası	sd
Bireysel Olanaklar				
Türkçe yayımlanmış kaynaklara ulaşabilme	93	3,65	16	1,16
İnternetten faydalanma	93	4,31	3	,87
Çevrede danışılabilecek insanların olması	93	3,83	12	,90
Lisansüstü öğretimin öğrenciye maddi yük getirdiğini düşünme	93	3,75	14	1,05
Alanla ilgili yapılan araştırmaları izleyebilme	93	3,84	11	1,12
Yabancı dilde yayımlanmış kaynaklara ulaşabilme	93	3,56	17	1,18
Maddi yetersizlikler nedeniyle bazı araştırma çalışmalarından kaçınma	93	3,40	21	1,16
Lisansüstü öğretimle ilgili yapılan harcamaları karşılayabilme	93	3,34	22	1,17
Araştırma için yeterli zaman bulabilme	93	3,08	28	1,17
Alanla ilgili bilimsel toplantı ve etkinlikleri izleyebilme	93	2,84	30	1,10
Alanla ilgili süreli yayınları (dergi, gazete vs) izleyebilme	93	3,22	26	1,10
Fakülte Olanakları				
Fakültede, örnek olacak bilimsel çalışmaların bulunması	93	3,52	19	1,10
Öğretim üyelerinin bilimsel anlayış ve akademik yönden yeterliği	93	4,08	6	,92
Lisansüstü öğretim öğrencilerine verilen parasal desteğin yeterliği	93	4,11	5	1,02
Fakültedeki derslik ve laboratuar gibi ortamların yeterliği	93	2,74	31	1,32
Lisansüstü öğretim programının içerik olarak yeterliği	93	3,16	27	1,10
Fakültedeki internet olanaklarının yeterliği	93	2,71	32	1,52
Fakültedeki bilgisayar olanaklarının yeterliği	93	2,74	31	1,42
Fakültede, ilham verecek bilimsel ve araştırmacı bir ruhun varlığı	93	3,40	21	1,09
Derslerin işlendiği ortamların donanımının yeterliği	93	3,23	25	1,28

Danışmanlık Hizmetleri				
Danışmanla ilişkileri olumlu ve yapıcı bulma	93	3,92	8	1,03
Danışmanla yapılan görüşmelerin öğrencinin düşüncelerini geliştirmesi	93	3,84	11	,92
Danışmanın alanındaki bilgi ve becerisinin yeterliği	93	4,26	4	,95
Danışmanla yeterli görüşme olanağı bulma	93	3,60	16	1,19
Danışmanın, çalışmalarla ilgili yapıcı dönütler vermesi	93	3,67	15	1,07
Danışmanın yabancı dilinin yabancı alanyazını izlemede yeterliği	93	4,04	7	1,02
Danışmanın bilimsel araştırma ve istatistik bilgisinin yeterliği	93	3,84	11	,98
Akademik Yeterlikler				
Öğrencinin bilimsel araştırma ve istatistik bilgisinin yeterliği	93	3,27	23	1,06
Öğrencinin alanla ilgili bilgi ve becerisinin yeterliği	93	3,80	13	,92
İnternette tarama yapmayı ve kaynaklara ulaşmayı bilme	93	4,39	1	,74
Öğretim üyelerinin yeni düşünce, öneri ve anlayışlara karşı olumlu yaklaşımı	93	3,91	9	,92
Öğretim üyelerinin, öğrencilerin düşüncelerini anlayabilmeleri	93	2,90	29	1,09
Öğrencinin tartışmalarda, kendi düşüncelerini savunacak düşünsel yeterliğe sahip olması	93	3,87	10	,73
Öğretim üyelerinin ders işleyiş tarzının yeterliği	93	3,46	20	,93
Kütüphane taraması yapmayı bilme	93	4,26	4	,72
Derslerde işlenen konuları anlayabilme	93	4,37	2	,60

Öğrencilerin yanıtları önem sırasına göre incelendiğinde, akademik yeterlikler boyutunda yer alan "internetten yararlanma ve kaynak taramayı bilme ($\overline{X}$= 4,39), derslerde işlenen konuları anlama ($\overline{X}$= 4,37) ve kütüphane taraması yapmayı bilme ($\overline{X}$= 4,26)" konularında sorun yaşamadıkları görülmektedir. En az sorun olarak görülen bu üç konunun "akademik yeterlikler" boyutunda yer alması, öğrencilerin diğer sorun alanlarına oranla akademik olarak kendilerini yeterli gördükleri, bu konuda fazla sorunla karşılaşmadıkları biçiminde yorumlanabilir (Çizelge 2).

Diğer yandan, öğrencilerin en fazla sorunla karşılaştıkları durumlar daha çok "bireysel olanaklar ve fakülte olanakları" boyutunda toplanmaktadır. Önem sırasına göre değerlendirildiğinde; öğrencilerin "fakültedeki internet ($\overline{X}$= 2,71) ve bilgisayar olanaklarının ($\overline{X}$= 2,74) yetersiz olmasını" en önemli sorunlar olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bunu "alanla ilgili bilimsel toplantılara katılamama ($\overline{X}$= 2,84), araştırma yapacak yeterli zaman bulamama ($\overline{X}$= 3,08) ve süreli yayınları izleyememe ($\overline{X}$= 3,22)" izlemiştir. Dikkati çeken nokta öncelikli olarak görülen sorun alanlarının bilgisayar, internet, bilimsel toplantı ve yayınları izleme gibi bilgi üretiminde birincil öncelikli konularda olmasıdır. Lisansüstü öğretim öğrencilerinin, eğitim alanındaki bilgi üretimi etkinliklerine katılamaması ve teknolojinin yetersizliği nedeniyle ulusal ve uluslararası gelişmelerden uzak kalması program mezunlarının niteliğini olumsuz etkileyecektir.

Danışmanlık hizmetleri boyutunda yer alan sorun alanları orta önemde görülmektedir. Danışmanlık hizmetleri ile ilgili konuların önemli sorun olarak görülmemesi, danışmanlık hizmetlerinin yeterli olduğu biçiminde değerlendirilebilir.

Tüm sorun alanları içinde, öğrencilerin, hiç katılmıyorum veya kısmen katılmıyorum olarak görüş belirtmemeleri, öğrenci sorunlarının ileri düzeyde olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Bireysel Olanaklar Boyutuna İlişkin T-testi Sonuçları

Bireysel Olanaklar boyutuna ilişkin yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkı gösteren t-testi sonuçları Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3: Bireysel Olanaklar Boyutunda Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencilerinin Görüşlerinin Farklılaşması (t-testi)

Maddeler		N	$\bar{X}$	S	P	T	sd
Türkçe yayımlanmış kaynaklara ulaşabilme	Yl	46	3,74	1,08	,442	,773	91
	Dr	47	3,55	1,23			
İnternetten yararlanma	Yl	47	4,37	,71	,531	,632	91
	Dr	46	4,26	1,01			
Çevrede danışılabilecek insanların olması	Yl	46	3,70	,92	,164	1,403	91
	Dr	47	3,96	,88			
Lisansüstü öğretimin öğrenciye maddi yük getirdiğini düşünme	Yl	47	3,37	1,14	,001*	3,453	91
	Dr	46	4,13	,97			
Alanla ilgili yapılan araştırmaları izleyebilme	Yl	46	3,65	,85	,027*	2,237	91
	Dr	47	4,02	,74			
Yabancı dilde yayımlanmış kaynaklara ulaşabilme	Yl	47	3,54	1,22	,402	,126	91
	Dr	46	3,57	1,16			
Maddi yetersizlikler nedeniyle bazı araştırma çalışmalarından kaçınma	Yl	46	3,02	1,22	,009*	3,243	91
	Dr	47	3,77	,98			
Lisansüstü öğretimle ilgili yapılan harcamaları karşılayabilme	Yl	47	3,67	1,06	,030*	2,774	91
	Dr	46	3,02	1,21			
Araştırma için yeterli zaman bulabilme	Yl	46	3,07	1,24	,540	,081	91
	Dr	47	3,09	1,12			
Alanla ilgili bilimsel toplantı ve etkinlikleri izleyebilme	Yl	47	2,65	1,14	,061	1,638	91
	Dr	46	3,02	1,03			
Alanla ilgili süreli yayınları (dergi,gazete vb.) izleyebilme	Yl	47	3,35	1,06	,122	1,152	91
	Dr	46	3,09	1,14			

P< 0 .05, Yl: Yüksek lisans, Dr: Doktora

Çizelge 3'e göre bireysel olanaklar boyutunda yer alan "lisansüstü öğretimin öğrenciye büyük bir maddi yük getirdiğine inanma [t= 2,237, P < 0.05]", "alanla ilgili yapılan araştırmaları izleyebilme [t= 2,237, P < 0.05]", "maddi yetersizlikler nedeniyle kimi araştırmaları yapmaktan kaçınma [t= 3,243, P < 0.05]" ve "lisansüstü öğretimle ilgili harcamaları karşılayabilme [t= 2.274, P < 0.05]" konularında yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin görüşlerinin anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir.

Bu maddelerle ilgili ortalamalar ($\bar{X}$) incelendiğinde, "lisansüstü öğretimin öğrenciye maddi yük getirdiğini düşünme [$\bar{X}$= (Yl 3,37) < (Dr 4,13)], maddi yetersizlikler nedeniyle araştırma yapmaktan kaçınma [$\bar{X}$= (Yl 3,02) < (Dr 3,77)] ve alanla ilgili araştırmaları izleyebilme [$\bar{X}$= (Yl 3,65) < (Dr 4,02)]" konularını, doktora öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerine oranla daha az sorun olarak gördükleri söylenebilir. Diğer yandan "lisansüstü öğretimle ilgili harcamaları karşılayabilmede" yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerine oranla daha az zorlandıkları söylenebilir [$\bar{X}$= (Yl 3,67) > (Dr 3,02)].

Fakülte Olanakları Boyutuna İlişkin T-testi Sonuçları

Fakülte Olanakları boyutuna ilişkin yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkı gösteren t-testi sonuçları Çizelge 4'te yer almaktadır.

Çizelge 4: Fakülte Olanakları Boyutunda Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencilerinin Görüşlerinin Farklılaşması (t-testi)

Maddeler		N	$\bar{X}$	S	P	T	sd
Fakültede, örnek olacak bilimsel çalışmaların bulunması	Yl	47	3,61	1,11	,857	,802	91
	Dr	46	3,43	1,10			
Öğretim üyelerini bilimsel anlayış ve akademik yönden yeterli bulma	Yl	47	4,13	,83	,263	,568	91
	Dr	46	4,02	1,01			
Lisansüstü öğretim öğrencilerine verilen parasal desteğin yeterliği	Yl	47	3,91	1,13	,129	1,851	91
	Dr	46	4,30	,86			
Fakültedeki derslik ve laboratuar gibi ortamların yeterliği	Yl	47	2,74	1,24	,285	,020	91
	Dr	46	2,74	1,41			
Lisansüstü öğretim programının içerik olarak yeterliği	Yl	47	3,26	1,16	,309	,865	91
	Dr	46	3,06	1,03			
Fakültedeki internet olanaklarının yeterliği	Yl	47	2,43	1,38	,060	1,750	91
	Dr	46	2,98	1,61			
Fakültedeki bilgisayar olanaklarının yeterliği	Yl	47	2,67	1,42	,988	,455	91
	Dr	46	2,81	1,44			
Fakültede, ilham verecek bilimsel ve araştırmacı akademik bir ruhun varlığı	Yl	47	3,52	1,03	,335	1,081	91
	Dr	46	3,28	1,16			
Derslerin işlendiği ortamların donanımının yeterliği	Yl	47	3,46	1,26	,794	1,741	91
	Dr	46	3,00	1,27			

P< 0 .05, Yl: Yüksek lisans, Dr: Doktora

Çizelge 4'e göre fakülte olanakları boyutunda, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin benzer düşünmesi bu boyuttaki sorunları aynı biçimde algıladıklarını gösterir. Bu boyutta tüm öğrencilerin, öğretim üyelerini bilimsel anlayış ve akademik yönden yeterli buldukları [$\bar{X}$= (Yl 4,13) (Dr 4,02)], diğer fakülte olanaklarını ise kısmen yetersiz buldukları veya kararsız kaldıkları görülmektedir. bu sonuç fakültenin öğretim elemanı kadrosunun niteliği bakımdan yeterli ancak fiziksel ve teknolojik olanakların ise yetersiz olduğu biçiminde yorumlanabilir. Fakültenin fiziksel olanakları gibi maddi kaynaklarla ilgili özelliklerinin yetersiz olması fakülteye yeterli kaynak aktarımı ile geliştirilebilecektir. Böylelikle nitelikli öğretim elemanı kadrosu ile birleşerek eğitim bilimleri alanında öncü işlev üstlenebilecektir.

Danışmanlık Hizmetleri Boyutuna İlişkin T-testi Sonuçları

Danışmanlık Hizmetleri boyutuna ilişkin yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkı gösteren t-testi sonuçları Çizelge 5'te yer almaktadır.

Çizelge 5: Danışmanlık Hizmetleri Boyutunda Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencilerinin Görüşlerinin Farklılaşması (t-testi)

Maddeler		N	$\bar{X}$	S	P	T	sd
Danışmanla ilişkileri olumlu ve yapıcı bulma	**Yl**	**47**	**3,63**	**,90**	,041*	2,820	91
	Dr	46	4,21	1,28			
Danışmanla yapılan görüşmelerin öğrencinin düşüncelerini geliştirmesi	**Yl**	**47**	**3,54**	**,78**	,390	3,197	91
	Dr	46	4,13	,97			
Danışmanın alandaki bilgi ve becerisinin yeterliği	**Yl**	**47**	**4,04**	**1,01**	,071	2,189	91
	Dr	46	4,47	,86			
Danışmanla yeterli görüşme olanağı bulma	**Yl**	**47**	**3,13**	**1,15**	,021*	4,093	91
	Dr	46	4,06	1,05			
Danışmanın, çalışmalarla ilgili yapıcı dönütler vermesi	**Yl**	**47**	**3,30**	**1,01**	,045*	3,425	91
	Dr	46	4,02	1,01			
Danışmanın yabancı dil bilgisinin yabancı alanyazını izlemede yeterliği	**Yl**	**47**	**3,78**	**1.01**	,068	2,503	91
	Dr	46	4,30	,98			
Danışmanın bilimsel araştırma ve istatistik bilgisinin yeterliği	**Yl**	**47**	**3,78**	**,99**	,686	,543	91
	Dr	46	3,89	,98			

P< 0 .05, Yl: Yüksek lisans, Dr: Doktora

Çizelge 5'te, danışmanlık hizmetleri boyutunda yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin görüşlerinin "danışmanla ilişkileri yapıcı bulma [t= 2,820; P < 0.05]; danışmanla yeterli görüşme olanağı bulma [t= 4,093; P < 0.05] ve danışmanın yapıcı dönütler vermesi [t= 3,425; P < 0.05]" konularında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sayılan boyutlarda yüksek lisans öğrencilerinin kararsız kaldıkları, doktora öğrencilerinin ise kısmen memnun oldukları görülmektedir. Bu sonuçlardan, öğretim üyelerinin (danışmanların), doktora öğrencilerine daha fazla danışmanlık yaptıkları, ilgilendikleri söylenebilir.

Akademik Yeterlikler Boyutuna İlişkin T-testi Sonuçları

Çizelge 6'da Akademik Yeterlikler boyutuna ilişkin yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkı gösteren t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 6: Akademik Yeterlikler Boyutunda Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencilerinin Görüşlerinin Farklılaşması (t-testi)

Maddeler		N	$\bar{X}$	S	P	T	sd
Öğrencinin bilimsel araştırma ve istatistik bilgisinin yeterliği	**Yl**	**47**	**3,13**	**1,09**	,003*	1,244	91
	Dr	46	3,40	1,04			
Öğrencinin alandaki bilgi ve becerisinin yeterliği	**Yl**	**47**	**3,74**	**,93**	,499	,587	91
	Dr	46	3,85	,91			
Öğretim üyelerinin yeni düşünce, öneri ve anlayışlara karşı olumlu yaklaşımı	**Yl**	**47**	**4,09**	**,94**	,985	1,823	91
	Dr	46	3,71	,87			
Öğretim üyelerinin öğrenci düşüncelerini anlayabilmeleri	**Yl**	**47**	**2,89**	**1,23**	,541	,103	91
	Dr	46	2,91	,95			
Öğrencinin tartışmalarda, kendi düşüncelerini savunacak düzeyde bilgiye sahip olması	**Yl**	**47**	**3,65**	**,79**	,042*	2,989	91
	Dr	46	4,09	,58			
İnternette tarama yapmayı ve kaynaklara ulaşmayı bilme	**Yl**	**47**	**4,26**	**,80**	,151	1,648	91
	Dr	46	4,51	,66			
Öğretim üyelerinin ders işleyiş tarzının niteliği	**Yl**	**47**	**3,43**	**1,00**	,228	,282	91
	Dr	46	3,49	,96			
Kütüphane taraması yapmayı bilme	**Yl**	**47**	**4,09**	**,63**	,041*	2,323	91
	Dr	46	4,43	,77			
Derslerde işlenen konuları anlayabilme	**Yl**	**47**	**4,26**	**,61**	,603	1,670	91
	Dr	46	4,47	,58			

P< 0 .05, Yl: Yüksek lisans, Dr: Doktora

Çizelge 6'ya göre, akademik yeterlikler boyutunda, "öğrencilerin bilimsel araştırma ve istatistik bilgisinin yeterliği [t=1,244; P<0.05], tartışmalarda kendi düşüncelerini savunabilme [t= 2,989; P < 0.05] ve kütüphane taraması yapmayı bilme [t= 2,323; P < 0.05]" konularında yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Doktora öğrencileri "bilimsel araştırma ve istatistik bilgisini, yüksek lisans öğrencilerine oranla daha yeterli buldukları ($\overline{X}$= 3,40), tartışmalarda düşüncelerini savunabilme ($\overline{X}$= 4,09) ve kütüphane taraması yapmayı bilme ($\overline{X}$= 4,43)" konularında kendilerini kısmen veya tamamen yeterli bulurken, yüksek lisans öğrencileri aynı konularda ($\overline{X}$= 3,65) ($\overline{X}$= 4,09) kararsız kalmakta ve kendilerini kısmen yeterli görmektedirler. Bunlardan doktora öğrencilerinin eğitim düzeylerinin daha ileri olmasından dolayı yüksek lisans öğrencilerine oranla kütüphane taraması konusunda daha deneyimli ve birikimli oldukları sonucu çıkarılabilir.

Bireysel Olanaklar Boyutuna İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Bireysel Olanaklar boyutuna ilişkin ders ve tez dönemlerindeki doktora öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkı gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 7'de yer almaktadır.

Çizelge 7: Bireysel Olanaklar Boyutunda Doktora Öğrencilerinin Ders ve Tez Dönemlerine Göre Görüşlerinin Farklılaşması (Mann-Whitney U Testi)

Maddeler	Öğret. Dur.	$\overline{X}$	S	Sıra Ortal.	Ortal. Topl.	U	P
Türkçe yazılmış kaynaklara ulaşabilme	Dr ders	3,74	,71	24,02	600,50	274,500	,991
	Dr tez	3,55	1,01	23,98	527,50		
İnternetten yararlanabilme	Dr ders	4,37	,92	24,64	616,00	259,000	,705
	Dr tez	4,26	,88	23,27	512,00		
Çevrede danışılabilecek insanların olması	Dr ders	3,70	,90	23,72	593,00	268,000	,873
	Dr tez	3,96	1,08	24,32	535,00		
Lisansüstü öğretimin öğrenciye maddi yük getirdiğini düşünme	Dr ders	3,37	1,14	22,92	573,00	248,000	,534
	Dr tez	4,13	,97	25,23	555,00		
Alanla ilgili araştırmaları izleyebilme	Dr ders	3,65	,85	22,94	573,50	248,500	,521
	Dr tez	4,02	,74	25,20	524,50		
Yabancı dilde yazılmış kaynaklara ulaşabilme	Dr ders	3,54	1,22	25,66	641,50	233,500	,352
	Dr tez	3,57	1,16	22,11	486,50		
Maddi yetersizlikler nedeniyle bazı araştırma çalışmalarından kaçınma	Dr ders	3,02	1,22	25,04	626,00	249,000	,562
	Dr tez	3,77	,98	22,82	502,00		
Lisansüstü öğretimle ilgili yapılan harcamaları karşılayabilme	Dr ders	3,67	1,06	23,66	591,50	266,500	,848
	Dr tez	3,02	1,21	24,39	536,50		
Araştırma için yeterli zaman bulabilme	Dr ders	3,07	1,24	22,24	556,00	231,000	,327
	Dr tez	3,09	1,12	26,00	572,00		
Alanla ilgili bilimsel toplantı ve etkinlikleri izleyebilme	Dr ders	2,65	1,14	21,28	532,00	207,000	,128
	Dr tez	3,02	1,03	27,09	596,00		
Alanla ilgili süreli yayınları (dergi, gazete vs) izleyebilme	Dr ders	3,35	1,06	24,42	610,50	264,500	,817
	Dr tez	3,09	1,14	23,52	517,50		

P< 0.05, Dr: Doktora

Çizelge 7'ye göre bireysel olanaklar boyutunda ders ve tez aşamalarındaki doktora öğrencilerinin görüşleri anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Bu boyutta, ders aşamasındaki öğrencilerin "alanla ilgili bilimsel toplantıları izleyebilme" konusunda kısmen yetersiz kaldıkları ($\bar{X}$= 2,65), diğer tüm konularda ders ve tez aşamasındaki öğrencilerin kendi bireysel olanakları konusunda kararsız kaldıkları veya kısmen yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Fakülte Olanakları Boyutuna İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Fakülte Olanakları boyutuna ilişkin ders ve tez dönemindeki doktora öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkı gösteren Mann-Whitney-U testi sonuçları Çizelge 8'de yer almaktadır.

Çizelge 8: Fakülte Olanakları Boyutunda Doktora Öğrencilerinin Ders ve Tez Dönemlerine Göre Görüşlerinin Farklılaşması (Mann-Whitney U Testi)

Maddeler	Öğret. Dur.	$\bar{X}$	S	Sıra Ortal.	Ortal. Topl.	U	P
Fakültede, örnek olacak bilimsel çalışmaların bulunması	Dr ders	3,61	1,15	25,82	645,50	229,500	,305
	Dr tez	3,43	,92	21,93	482,50		
Öğretim üyelerini bilimsel anlayış ve akademik yönden yeterli bulma	Dr ders	4,13	,83	25,28	632,00	245,500	,505
	Dr tez	4,02	1,01	22,55	496,00		
Lisansüstü öğretim öğrencilerine verilen parasal desteği yeterli bulma	Dr ders	3,91	1,13	24,88	622,00	253,000	,607
	Dr tez	4,30	,86	23,00	506,00		
Fakültedeki derslik ve laboratuar gibi ortamların yeterliği	Dr ders	2,74	1,24	21,62	540,50	215,500	,192
	Dr tez	2,74	1,41	26,70	587,50		
Lisansüstü öğretim programının içerik olarak yeterliği	Dr ders	3,26	1,16	23,16	579,00	254,000	,638
	Dr tez	3,06	1,03	24,95	549,00		
Fakültedeki internet olanaklarının yeterliği	Dr ders	2,43	1,38	22,60	565,00	240,000	,443
	Dr tez	2,98	1,61	25,59	553,00		
Fakültedeki bilgisayar olanaklarının yeterliği	Dr ders	2,67	1,42	22,30	557,50	232,500	,353
	Dr tez	2,81	1,44	25,93	570,50		
Fakültede ilham verici bilimsel ve araştırmacı akademik bir ruhun varlığı	Dr ders	3,52	1,03	24,02	600,50	274,500	,991
	Dr tez	3,28	1,16	23,98	527,50		
Derslerin işlendiği ortamların donanımının yeterliği	Dr ders	3,46	1,26	22,98	574,50	249,500	,568
	Dr tez	3,00	1,27	25,16	553,50		

P< 0.05, Dr: Doktora

Çizelge 8'e göre fakülte olanakları boyutunda doktora ders ve tez aşamasındaki öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu boyutta her iki grubun, "fakültedeki fiziksel ortamları ($\bar{X}$= 2,74), internet olanaklarını ($\bar{X}$= 2,43 - 2,98) ve bilgisayar olanaklarını ($\bar{X}$= 2,67 - 2,81)", kısmen yetersiz bulduğu görülmektedir. "Hocaların bilimsel yeterliğini ($\bar{X}$= 4,13 - 4,02) ve öğrencilere sağlanan kredi, burs gibi parasal olanakları kısmen yeterli buldukları ($\bar{X}$= 3,91 - 4,30)", diğer tüm konularda ise kararsız kaldıkları görülmektedir.

Danışmanlık Hizmetleri Boyutuna İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Danışmanlık Hizmetleri boyutuna ilişkin ders ve tez dönemindeki doktora öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkı gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 9'da yer almaktadır.

Çizelge 9: Danışmanlık Hizmetleri Boyutunda Doktora Öğrencilerinin Ders ve Tez Dönemlerine Göre Görüşlerinin Farklılaşması (Mann-Whitney U Testi)

Maddeler	Öğret. Dur.	$\overline{X}$	S	Sıra Ortal.	Ortal. Topl.	U	P
Danışmanla ilişkileri olumlu ve yapıcı bulma	Dr ders	3,63	1,11	23,02	575,50	250,500	,566
	Dr tez	4,21	1,10	25,11	552,50		
Danışmanla yapılan görüşmelerin öğrencinin düşüncelerini geliştirmesi	Dr ders	3,54	,78	25,28	632,00	243,000	,461
	Dr tez	4,13	,97	22,55	496,00		
Danışmanın alanındaki bilgi ve becerisinin yeterliği	Dr ders	4,04	1,01	24,52	613,00	262,000	,747
	Dr tez	4,47	,86	23,41	515,00		
Danışmanla yeterli görüşme olanağı bulma	Dr ders	3,13	1,15	24,62	615,50	259,500	,721
	Dr tez	4,06	1,05	23,30	512,50		
Danışmanın, çalışmalarla ilgili yapıcı dönütler vermesi	Dr ders	3,30	1,01	22,68	567,00	242,000	,447
	Dr tez	4,02	1,01	25,50	561,00		
Danışmanın yabancı dil bilgisinin yabancı alanyazını izlemede yeterliği	Dr ders	3,78	1,01	24,28	607,00	268,000	,868
	Dr tez	4,30	,98	23,68	521,00		
Danışmanın bilimsel araştırma ve istatistik bilgisinin yeterliği	Dr ders	3,78	,99	26,78	669,50	205,500	,118
	Dr tez	3,89	,98	20,84	458,50		

P< 0.05, Dr: Doktora

Çizelge 9'a göre danışmanlık hizmetleri boyutunda doktora ders ve tez aşamasındaki öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu boyutta tez aşamasındaki öğrenciler tüm maddeleri kısmen yeterli bulmaktadırlar. Ders aşamasındaki öğrenciler ise tüm danışmanlık hizmetlerinde kararsız kalmaktadırlar. Bu durumla ilgili olarak, lisansüstü danışmanlık hizmetlerinin daha çok tez aşamasında yerine getirildiği, ders aşamasında çok fazla önemsenmediği söylenebilir. Ders döneminde danışmanlık hizmetlerinin yeterli olarak görülmemesi, öğretim üyelerinin danışmanlık görevlerinin çok fazla olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca danışmanlığın daha çok tez danışmanlığı olarak algılanması da bu durumu etkileyebilir.

Akademik Yeterlikler Boyutuna İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Akademik Yeterlikler boyutuna ilişkin ders ve tez dönemlerindeki doktora öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkı gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 10'da yer almaktadır.

Çizelge 10: Akademik Yeterlikler Boyutunda Doktora Öğrencilerinin Ders ve Tez Dönemlerine Göre Görüşlerinin Farklılaşması (Mann-Whitney U Testi)

Maddeler	Öğret. Dur.	$\bar{X}$	S	Sıra Ortal.	Ortal. Topl.	U	P
Öğrencinin bilimsel araştırma ve istatistik bilgisinin yeterliği	Dr ders	3,13	1,09	25,36	634,00	241,000	,450
	Dr tez	3,40	1,04	22,45	494,00		
Öğrencinin alanla ilgili yeterli bilgi ve becerisinin yeterliği	Dr ders	3,74	,93	23,14	578,50	253,500	,616
	Dr tez	3,85	,91	24,98	549,50		
Öğretim üyelerinin yeni düşünce, öneri ve anlayışlara karşı olumlu yaklaşımı	Dr ders	4,09	,94	24,12	603,00	272,000	,945
	Dr tez	3,74	,87	23,86	525,50		
Öğretim üyelerinin öğrenci düşüncelerini anlayabilmeleri	Dr ders	2,89	1,23	24,00	600,00	275,000	1,000
	Dr tez	2,91	,95	24,00	528,00		
Öğrencinin tartışmalarda, kendi düşüncelerini savunacak yeterliğe sahip olması	Dr ders	3,65	,79	21,58	539,50	214,500	,124
	Dr tez	4,09	,58	26,75	588,50		
İnternette tarama yapmayı ve kaynaklara ulaşmayı bilme	Dr ders	4,26	,80	25,52	638,00	237,00	,351
	Dr tez	4,51	,66	22,27	490,00		
Öğretim üyelerinin ders işleyiş tarzının yeterliği	Dr ders	3,43	1,00	23,10	577,50	252,500	,606
	Dr tez	3,49	,86	25,02	550,50		
Kütüphane taraması yapmayı bilme	Dr ders	4,09	,63	26,30	657,50	217,500	,166
	Dr tez	4,43	,77	21,39	470,50		
Derslerde işlenen konuları anlayabilme	Dr ders	4,26	,61	24,24	606,00	269,000	,885
	Dr tez	4,47	,58	23,73	522,00		

P< 0.05, Dr: Doktora

Çizelge 10'a göre akademik yeterlikler boyutunda ders ve tez aşamasındaki öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Her iki öğrenci grubunun, "öğretim üyelerinin öğrenciyi anlamada" kısmen yetersiz [$\bar{X}$= (Dr. ders 2,89) – (Dr. tez 2,91)], diğer tüm konularda ise kararsız veya kısmen yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Sonuç

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyle sıralanabilir:

a- Öğrenciler öncelikli olarak, fakültedeki derslik, bilgisayar ve internet olanaklarını yetersiz bulmakta, alanla ilgili bilimsel toplantılara katılamamaktadırlar. Bu konular en önemli sorun alanlarıdır. Bunun dışında, çalışmalarında internetten yararlanmayı bildikleri, derslerde işlenen konuları anlayabildikleri, danışmanlarını bilgi ve beceri bakımından yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konular en az sorunla karşılaştıkları durumlardır.

b- Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin görüşleri, "lisansüstü öğretimin öğrenciye büyük bir maddi yük getirdiğine inanma, alanla ilgili yapılan araştırmaları izleyebilme, maddi yetersizlikler nedeniyle kimi araştırmalardan kaçınma, lisansüstü öğretimle ilgili harcamaları karşılayabilme, danışmanla ilişkileri yapıcı bulma, danışmanla yeterli görüşme olanağı bulma ve danışmanın yapıcı dönütler vermesi, tartışmalarda kendi düşüncelerini savunabilme ve kütüphane taraması yapmayı bilme"

konularında anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Sayılan konularda doktora öğrencileri, yüksek lisans öğrencilerine oranla daha az sorunla karşılaşmaktadırlar.

c- Doktora ders ve tez aşamasındaki öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Doktora ders ve tez aşamasındaki öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark olmaması, her iki grubun yaşadıkları sorunların benzer olduğunu gösterir.

Genel olarak, elde edilen bulgulara göre, yüksek lisans ve doktora öğrencileri enaz sorunu "akademik yeterlikler" ile ilgili konularda yaşamaktadırlar. Buna karşın, en fazla sorunu "bireysel olanaklar ve fakülte olanakları" konularında yaşamaktadırlar. Danışmanlık hizmetleri konusunda doktora öğrencileri, yüksek lisans öğrencilerine oranla daha az sorunla karşılaşmaktadırlar. Tüm lisansüstü öğretim öğrencileri "fakültedeki internet ve bilgisayar olanaklarının yetersizliğini" en önemli sorun olarak görmektedirler. Öğrencilerin, "orta düzeyde" görüş belirtmesi, öğrencilerin bireysel olanaklarının ve akademik niteliklerinin kısmen yeterli olduğu, fakültedeki danışmanlık hizmetleri ve fakülte olanaklarının genel olarak yeterli olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

Adem, M. (1993). **Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 172

Adıgüzel, E. (2002). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretime İlişkin Görüşleri.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. , Köklü, N. (1999). "Eğitim Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Lisansüstü Öğrencilerinin Araştırma Yeterlikleri Konusunda Öğretim Üyelerinin Görüşleri". **Eğitim ve Bilim**, 23. Ankara: TED yayınları.

Büyüköztürk, Ş. , Köklü, N. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Karakütük, K. (1989). "Türkiye'de Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 22, Sayı1.

Karakütük, K. (2002). **Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme. Lisansüstü Öğretimin Planlanması**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 5. Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Tosun, İ. (1997). "Açış Konuşması". **Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim**. Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi: 7

Tural, N. K. (1995). "Yükseköğretimde Öğrenciye Yönelik Parasal Yardımlar". Ankara Üniversitesi **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt: 28, Sayı:1

Varış, F. (1972). "Türkiye'de Lisansüstü Eğitim". **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 5, No: 1-2

POSTGRADUATE STUDENTS' ACADEMİC PROBLEMS (THE EXAMPLE OF ANKARA UNIVERSITY INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES)

İsmail GÜVEN*
Binali TUNÇ**

Abstract

It will be important to select postgraduate students problems, before improving adequacy of academical staff and high trained work force. In this article, it was aimed to select postgraduate students problems who is being teached in Ankara University, Institute of Educational Sciences. Acording to foundings of research, the postgraduate students' have minimum problem about "their academical adequacy". But on the other hand, their most important problems are about "personal resources and faculty reseources". At supervision services dimension, doctoral students (PhD) have less problems than the master students. All postgradute students' most important problem is the insufficiency of computer and internet facilities that faculty has.

Key Words: Student problems, tertiary education

* Assist. Prof.; Ankara University Faculty of Educational Sciences
** Ass.; Ankara University Faculty of Educational Sciences

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENEN ÖRGÜT YAKLAŞIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

İlhan GÜNBAYI*
Celal AKDENİZ**

Özet

2000'li yılların popüler yönetim yaklaşımı olan öğrenen örgüt yaklaşımında kurumlar, yaşadığı çağa uyum sağlayarak, sürekli olarak personelini geliştirerek ve örgütün her bölümüne çalışmaları yayarak, kurum içinde sürekli bir öğrenme ve yenilenme olanağı yaratmaktadır. Okullarda bu yaklaşımın gereklerine göre hareket edilmesi şüphesiz eğitim öğretim etkinliklerinin güçlendirilmesi ve istendik sonuçların alınması açısından önemli sonuçlar doğuracaktır. Bu çalışmada; ilköğretim okullarında öğrenen örgüt anlayışına ilişkin görüşlerin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Bu amaçla ilköğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşlerinin düzeyleri ölçülmüştür.Öğretmenler, genel olarak, en yüksek görüşü bilişsel modellerde, en düşük görüşü ise kişisel yeterlik etkeninde bildirmişlerdir. Sınıf öğretmeni, bayan öğretmen ve iki yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğrenen örgüt etkenindeki görüşleri daha olumlu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenen örgüt, okul, öğretmen

Giriş

Örgütler insanın oluşturduğu en önemli eserler arasında yer alır. Örgütlerin varlığı varoluş amaçlarının gerçekleşmesine ve işgörenlerin kendi amaçlarına ulaşmakta yardımcı olmalarına dayanır. Bu bakımdan insanların işbirliği gereksiniminden doğan örgütler, bireysel ve kurumsal amaçların gerçekleştirilmesinde değişen çevre içerisinde, daha iyi yönetim bilgisi için sürekli kendi kendine dönüşümü gerçekleştiren ve bu amaçla teknoloji, güçlendirilmiş çalışan ve gelişmiş bir öğrenmeyi kullanarak daha iyi bir uyum ve başarıyı elde edebilir.

Örgüt, görevleri grubun üyeleri arasında dağıtan, üyeler arasındaki ilişkileri belirleyen ve ortak amaçlar doğrultusunda grup üyelerinin etkinliklerini, bütünleştiren bir yapı ve bir süreçtir (Efil, 1996, 184). Örgüt insanın işbirliği gereksiniminden doğar.İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar (Aydın, 1988, 9). İlk çağlarda toplu olarak yapılan avcılık ve balıkçılık, insana ortak gücün verimliliğini öğretmiştir. Ortak güç, grubu oluşturan üyelerden her birinin teker teker güçleri toplamından daha fazladır. Belli bir işin gerçekleştirilmesi, ki-

* Yrd. Doç. Dr.; Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya
** Bilim Uzmanı, AKÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon

şinin yeteneklerini aştığı andan itibaren, ahenkli bir grup çalışmasına veya bir örgüte açıktır. İşte insanların bir amaç için çaba ve güçlerini birleştirerek artırmak ve verimli kılmak istemeleri örgütlerin kurulması için ilk adımı oluşturmuştur (Ülgen, 1993, 10-11).

Örgüt; kurulan bir yapının çeşitli elemanlarının düzenlenmesi veya bu elemanların işlevini yerine getiren özel etkinliklerini eşgüdümleyecek işlemlerin tümünü ifade eder. Demek ki iki yada daha fazla bireyin ortak bir gaye uğrunda çalışmaları halinde her biri diğerinin yapacağı işin kapsamını bilmeli ve etkinliklerinde bir ahenk, uyum yaratmaktadır (Ülgen, 1993, 7). Klasik kuramlar örgütü bir makine gibi görürken, çağdaş kuramlar örgütü etkileşim sürecinden oluşan bir doku olarak görmektedir (Başaran, 1989, 90).

Çağdaş bir örgüt kavramı olan öğrenen örgüt ise , hızlı değişebilen örgüt olarak tanımlanmaktadır. Bu, örgütü oluşturan insanların hem bireysel hem de kollektif olarak öğrenip değişebilmesi anlamına gelmektedir (Simons vd. 2003, 44). Günümüzün hızla gelişen ve değişen dünyasında, örgüt için düşünen bir kişinin olması yeterli değildir. Bir kişinin tepeden her şeyi düşünmesi ve diğerlerinin de onu izlemesi düşüncesi, artık önem ve değerini yitirmektedir. Bu yüzden örgütün bir bütün olarak öğrenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Öğrenen örgüt kuramı, öğrenme kuramlarından özellikle Gestaltçı Okuldan etkilenen, sistematik düşünceyi kişisel yeterlik, bilişsel modeller, ortak vizyon oluşturma, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenmeyle birleştiren bir yaklaşımdır. Öğrenen örgütlerde hem bireyler hem de liderler çok önemli konumdadır. Çünkü, hepsinin becerilerini geliştirmesi ve örgütü bir bütün olarak algılayabilmesi gerekmektedir (Gürsel, 1998, 85). Senge (1993) öğrenen bir örgütün gerçekleşebilmesini beş temel ilkeye dayandırmaktadır:

1. Kişisel Yeterlik: Kişisel görme ufkunun sürekli olarak açıklık kazandırılması, derinleştirilmesi ve kişisel enerjinin odaklanması, sabrın geliştirilmesi ve gerçekliği objektif olarak görebilme disiplinidir.

2. Bilişsel Modeller: Bilişsel modeller organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleri olarak tanımlanmaktadır. Bunlar örgüt bireylerinin dünyaya nasıl bir anlam verdiklerini belirledikleri gibi aynı zamanda bireylerinde nasıl davranacaklarını da belirlemelerine de yardımcı olmaktadır. Zihinlerde yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, resimler ve imgelerdir.

3. Takım Halinde Öğrenme: Takımın, bireysel varsayımları biryana bırakıp birlikte düşünme eylemine girme kapasitesini vurgulayan takım halinde öğrenme örgüt bireylerinin diyalog ve tartışma uygulamalarını tam olarak gerçekleştirmesini gerektirmektedir. Takımsal öğrenme takım içindeki bireylerin tüm bireysel öğrenmelerinden daha fazlasını kapsamaktadır ve grup kuralları, grup normları yada diğer bir ifadeyle grup hafızasında değişiklikler ile sonuçlanan kollektif öğrenmeyi oluşturmaktadır.

4. Sistem Düşüncesi: Kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar topluluğu olup, tüm olay örgüsünü daha belirgin olarak görme olasılığı vermekte ve bunların en etkili nasıl değiştirilebileceğine dair yardım sağlayan bir disiplindir.

5. Ortak Vizyon: Örgüt üyeleri tarafından belirlenmiş bir ideal, örgütü oluşturan insan kaynaklarının benliklerinde oluşan bir güç olarak tanımlanmaktadır. Ortak vizyon örgüt üyelerinin öğrenmeleri için gerekli odaklanmayı ve enerjiyi sağlamak-

tadır. Doğru olarak tanımlanan vizyon, örgütün varoluş nedenini, örgütün ne için varolduğunu kapsayan çekirdek ideoloji ile örgütün ulaşmak, başarmak ve yaratmak istediği amacı ortaya koyan öngörülen gelecekten oluşmaktadır (Gürsel, 1998, 85-90; Senge, 1993, 15-21; Simons vd. 2003, 45, Töremen, 2001, 7-8).

Garvin'e (1993) göre örgütlerin öğrenen bir örgüt olabilmeleri için sistematik problem çözme, yeni yaklaşımları deneme, başkalarının deneyimlerinden ve en iyi uygulamalardan öğrenme, kıyaslama, bilginin örgüt içinde hızlı ve etkin bir biçimde dağılmasını sağlama gibi çeşitli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Çalık, 2005, 116). Örgütsel öğrenmenin tam olarak anlaşılması veya kullanılabilmesi için, örgütsel öğrenmenin temel unsurlarının, yani örgütsel öğrenme çeşitlerinin, örgütlerin öğrenme biçimlerinin ve örgütsel öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğinin incelenmesi gerekir (Yazıcı, 2001, 106). Öğrenen örgütlerin öğrenme süreci değişik biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalarda öğrenme türlerini öğrenen örgüte uygulayarak açıklamak olanaklıdır:

1. Tek Yönlü Öğrenme (Uyumsal Öğrenme): Tek yönlü öğrenme, örgütsel hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi sonucunda ortaya çıkmakta ve örgütler bunu mevcut amaç ve politikalarına taşımaktadırlar. Bu tür öğrenme, 'adapte olmayı öğrenme' olarak da nitelendirilmekte ve problem çözmeye yardımcı olan halihazırda belirlenen hedeflerin üstesinden gelmeyi kapsamaktadır (Töremen, 2001, 46).Tek yönlü öğrenme örgüt içindeki bozuklukların ve yanlışlıkların mevcut politika ve değerlerde değişiklik yapılmaksızın bulunması ve düzeltilmesidir (Yazıcı, 2001, 106).

2. Çift yönlü Öğrenme (Döngülü Öğrenme): Hataların toplam olarak belirlenip düzeltilmesi sırasında örgütün mevcut hedeflerinin, politikalarının, yapı ve normlarının değiştirilmesi ve sorunlarının belirlenmesiyle karşı karşıya gelindiğinde ortaya çıkmaktadır. Üretici öğrenme kavramına da denk gelen çift yönlü öğrenme, örgütün gücünü genişletmeyi öğrenme ve örgütsel problemlere üretici çözümler ve yenilik getirmede yeniden şekillendirme çabası içerisinde çözülecek hedefler, yargılar ve normları da göstermektedir. Çift yönlü öğrenmede örgütün temel bilgilerinin, teknik yeterliliğinin veya rutin işlerinin, örgütsel norm ve politikalarının değiştirilmesi söz konusudur (Töremen, 2001, 46).

3. Sibernetik Öğrenme: Sibernetik bilimine göre, sistemler çevrelerinin önemli yönlerini algılama, izleme ve tarama kapasitesine sahip olmaları gerekmektedir. Sistemler bu enformasyon ile sistemin davranışını yönlendiren işleyiş normları arasında bağlantı kurabilmeli ve bu normlardan önemli sapmaları fark edebilmelidir. Sistemler, çelişkilerin ortaya çıkması halinde düzeltme hareketine girişebilmelidir. Bu koşulların yerine getirilmesi halinde, sistem ile çevresi arasında kesintisiz bir enformasyon alışverişi süreci oluşmakta ve bu süreç, sistemin değişmeleri izlemesini ve uygun tepkiler vermesini sağlamaktadır. Böylece sistem kendini düzenleyecek bir biçimde işleyebilmektedir (Yazıcı, 2001, 57- 58).

4. Geçmişten ve Hatalardan Öğrenmek: Öğrenme stratejilerini kullanabilmenin bir yolu çalışanların ve işletmecilerin geçmiş deneyimlerinden yararlanmaktır. Çalışanların yaşadıkları farklı tecrübeler veya hatalar paylaşıldığında, diğer çalışanların ders alabileceği ve yeni sonuçlar ortaya çıkarabilecekleri bir ortam yaratır. Başkalarından öğrenmek, farklı tecrübelere sahip olmak anlamına gelmektedir. Çalışanların sistematik problem çözme yetenekleri, yeni ve farklı yaklaşımlardan yararlanmalarına olanak sağlayacak çalışma ortamları, onları yeni bilgileri sistematik bir şe-

kilde aramaya ve test etmeye yönlendirecek ve farklı deneyimleri yaşamalarını kolaylaştıracaktır. Geçmişten ve hatalardan öğrenmek aynı hataların tekrarlanmaması açısından önem kazanmaktadır.

5. Müşterilerden Öğrenmek: Müşterilerden öğrenmek örgütlerin değer vermeleri gereken en önemli öğrenme stratejilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ürün veya hizmetin son kullanıcısı durumunda bulunan müşteri, üründen beklentilerini en somut biçimde ortaya koyabilecek kişidir. Benzer şekilde, ürün veya hizmeti kullanan müşteriler, onları en objektif biçimde değerlendirecek ve eleştiri yapabilecek kişilerdir. Dolayısıyla müşterileri, örgütün entelektüel bir kaynağı olarak değerlendirmek, bilgi ve deneyimlerinden yararlanmak, örgütlerin öğrenme stratejilerinin kaynağında yer almaktadır.

6. Başkalarından Öğrenmek (Benchmarking): Kıyaslama (Benchmarking), bir işletmenin, iyileşme amacıyla, alanlarında en iyi uygulamalara sahip olmalarıyla tanınmış diğer işletmelerin ürünlerini, hizmetlerini veya iş süreçlerini değerlendirmek ve onlardan öğrenebilmek için kullandığı sürekli, sistematik ve planlı bir süreçtir Kıyaslama, mükemmele ulaşmak için en iyi uygulamaların araştırılması ve uyarlanması süreci olarak işletmenin sürekli olarak kendisini en iyi işletmelerin uygulamaları ile karşılaştırılması ve onların uygulamalarını sistematik olarak analiz edip öğrenebilmesini sağlamaktadır (Yazıcı, 2001,118-122).

Çağımızın en belirgin özelliği toplumların hızla değişmesidir. Bilgi toplumu kavramı bu değişim sürecinin yönünü ve içeriğini vurgulamaktadır. İnsanın bu hızlı değişmelere ve gelişmelere ayak uydurabilmesi ancak eğitim yoluyla olabilir. Bilgi toplumunda eğitimin hedefi; evrensel düşünebilen, her türlü bilgiyi sürekli sorgulayan, sorunlara çözüm üreten, kendini sürekli yenilip geliştirilebilen bireyler yetiştirmektir. Bu hedef doğrultusunda eğitimin alt yapısı yeniden yapılandırılmalı ve bu yapıyı işletecek olan öğretmenler yetiştirilmelidir.Eğitim sisteminin en stratejik parçası olan okulların bu değişen koşullara uygun bir yapılandırılması ve öğrenen okullara dönüştürülmesiyle hedeflere daha etkili bir şekilde ulaşılacaktır (Günbayı, 2006, 234).

Bir okulun, öğrenen bir okula dönüşmesi, öğrenmenin bireysel ve okulsal boyutta gelişigüzel, rasgele ve belli bir zaman dilimine yönelik bir etkinlik olarak algılanmaması ile olanaklıdır. Bunun anlamı, okul üyelerinin okulla ilgili tüm etkinlikleri planlı ve sürekli bir öğrenme uygulaması olarak algılamasıdır (Erçetin, 2000, 7).

Diğer taraftan okul sisteminin temeli olan ilköğretim, kültürel sürekliliğin sağlanmasının, istikrarlı bir demokratik toplum oluşturulmasının, halkın yaşam kalitesinin yükseltilmesinin, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temellerini oluşturur (Kavak, 1997, 17).

Bilgi ve beceri aktarımına ilişkin belirleyicilerin en üst düzeyde olanı, günün ve yarının sorunlarına ilgi ve katılımdır. Bireyden beklenen, aldığı bilgi ve becerileri yalnız kendisi ve bugün için değil, gelecek kuşaklar içinde kullanıma koyabilmesidir (Başar, 1995, 7). Bilgi toplumunda, eğitim belirli bilgilerin ezberlenmesi ve gerektiğinde geri çağrılarak kullanılması değildir. Eğitimin amacı, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve bireylere nasıl öğreneceklerini öğrenmelerinde yardımcı olmaktır. Bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yönetiminin görevi ise okulu öğrenen okul ve sınıfları öğrenen sınıf niteliğine kavuşturmaktır.

Öğrenen okulun ve sınıfın gerçekleşmesi için okulun kültürü çok önemlidir. Değişmeye kapalı bir eğitim kültürü öğrenmeye kapalı bir kültürdür. Öğrenen okullarda ve sınıflarda etkili bir değişim kültürü oluşturulmalıdır. Öğrenen okulda öğrenen sınıf, öğrenmeyi hedef aldığı için, sürekli gelişen dünyadaki değişme ve yenileşmeye ağırlık vermelidir. Bu nedenle, öğrenen okul içinde bulunanlar değişim kültürü oluşturmak için değişimle ilgili şu varsayımları bilmek zorundadırlar:

1. Değişmenin öncelikleri, vizyonu ve misyonu tespit edilmedir. İlk olarak nelerin değiştirileceğinin taraflara anlatılması gerekmekledir,

2. Değişmenin başlatıcıları eğitimde taraf olan herkesin destek ve katkısını almalıdır,

3. Değişme bir süreçtir, bir anda olup biten bir olay değildir,

4. Değişme, sadece bir kesime bırakılmamalıdır,

5. Değişmenin farklı aşamalarında beklenen ve plânlanan sonuçlara ulaşmanın yanında beklenmeyen ve tahmin edilmeyen bazı sonuçlarının da ortaya çıkabileceği gözden uzak tutulmamalıdır (Özdemir, 2000, 29).

Okulda etkili bir örgütsel öğrenme modelinin kurulmasını etkileyen faktörleri ise dokuz alt başlıkta ele alabiliriz:

1. Öğretmenlerin bireysel öğrenme isteği: Bu sürekli kamçılanmalıdır.

2. Okul kültürü: Değişmeye açık bir okul kültürü oluşturulmalıdır.

3. Grupla öğrenme: Grupla öğrenmeden önce bireysel öğrenme sağlanmalı sırasıyla grup ve kurumsal öğrenmeye geçilmelidir. Çünkü, bireysel öğrenme olmadan grupsal öğrenme olamaz.

4. Okul yöneticisinin yönetim biçimi: Demokratik, katılımcı, saygı ve sevgiye önem veren yeni yönetim yaklaşımlarına uygun bir yönetim şekli uygulanmalıdır.

5. Okulun çevre yapısı: Okul çevresi ile bir bütün oluşturmalı, çevreyi bütünün bir parçası olarak görmelidir.

6. Eğitim teknolojisini kullanabilme düzeyi: Eğitim teknolojileri okula getirilmeli, kullanılması için de insanlar sürekli eğitimden geçirilmelidir.

7. Öğrencilerin başarı durumu: Öğrencilerin başarı durumları notla, sınavla değil, öğrenme durumları dikkate alınarak yapılmalıdır.

8. Hizmet içi eğitime katılma durumu: Dışarıdaki değişimin dışında kalmamak için çalışanlar hizmet içi eğitime yönlendirilmelidir.

9. Okuldaki özendirme sistemi: Okulda, resmî özendirme sistemlerinin dışında okul yönetimi tarafından özendirme sistemi kurulmalı, başarılı öğretmenler ve öğrenciler ödüllendirilmelidir (Balcı, 2002, 129-133).

Örgütler, teknolojik gelişmeler sonucunda oluşan rekabet koşulları içinde yaşamlarını sürdürebilmek ve gelişimlere uyum sağlayabilmek için bilgiyi sürekli kullanmak zorundadırlar. Bunun için örgütlerin geleneksel örgüt yapılarını değiştirip, bilgiye ulaşma, işleme ve değerlendirme yollarını örgütsel yapısına oturtarak yeniden yapılandırmaları gerekmektedir. Öğrenerek kendilerini yenileyen ve çevresine uyum sağlayan örgütlerin amaçlarını daha çabuk gerçekleştirerek etkilerini sağlayabilecekleri şüphesizdir (Bozkurt, 2003, 43).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere okul denilen eğitim örgütlerinin verimliliği de ancak öğretmenlerin, okul yöneticileri ve denetmenlerin rollerini okul amaçlarını gerçekleştirecek şekilde oynaması ile olanaklı olacaktır. Okulların 2000'li yılların popüler örgüt yönetim yaklaşımı olan öğrenen örgüt yaklaşımının ilke ve kuramlarına göre işletilmesi de okulların örgütsel verimliliğine katkıda bulunacaktır. Bu amaçla bu araştırmada da Türk Millî Eğitim Sisteminde önemli bir yeri olan İlköğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu araştırmanın ilköğretim okullarında örgütsel amaçlara uyum ve örgütsel verimlilik çalışmalarının geliştirilmesi etkinliklerine ışık tutabileceği düşünülmüştür. Araştırmanı problem cümlesi ve alt problemleri şu şekilde ifade edilmiştir:

Problem Cümlesi

İlköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri nedir?

Alt Problemler

1. İlköğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri nedir ve aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. İlköğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri,

a) Yaş

b) Cinsiyet

c) Kıdem

d) Medeni durum

e) Öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örneklemi, araç ve verilerin toplanması ve analizi konularına yer verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Afyon il merkezindeki 40 ilköğretim okulunda çalışan 940 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi; bu okullarda çalışan 386 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Seçilen örneklem evrenin yaklaşık % 41 'ini oluşturmaktadır.

Araç

Anket taslağının geçerlik denetimi için uzman değerlendirmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla taslak Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi, Eğitim İstatistiği ve Araştırma alanlarındaki bilim adamlarının görüş ve önerileri ışığında geliştirilmiştir. Geliştirilen anketin derecelendirmeli sorulardan oluşan ikinci bölümü öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşü etkileyebileceği düşünülen Senge (1993) tarafından öğrenen örgütün beş temel disiplini olarak tanımlanan kişisel Yeterlik, bilişsel modeller, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ve ortak vizyon esas alınarak hazırlanmıştır.

Bu beş disiplini esas alarak hazırlanan anketin 57 maddesinin öğrenen örgüt yaklaşımı disiplinlerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1- Derecelendirmeli Soruların Öğrenen Örgüt Disiplinlerine Göre Dağılımı

Öğrenen Örgüt Etkenleri	Anket Soru Numaraları
I-Kişisel Yeterlik	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13
II-Bilişsel Modeller	14,15,16,17
III-Takım Halinde Öğrenme	18,19,20,21,22,23,24,25,26,27
IV-Sistem Düşüncesi	28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42, 43,44,45,46,47,48,49,50,51,52
V-Ortak Vizyon	53,54,55,56,57

Anketteki sorular, amaçları açısından seçmeli ve derecelendirmeli olarak gruplandırılmış, öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve sınıf ve branş öğretmenleri olma değişkenlerini belirleyen seçmeli sorular anketin birinci, öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen beş etkene ilişkin görüş düzeylerini ölçen derecelendirmeli sorular ikinci bölümü oluşturmuştur.

Seçmeli sorularda deneklerin soru seçeneklerinden birini seçmeleri, derecelendirmeli sorularda, sorunun her seçeneğinde anlatılan görüşe katılma düzeylerini; (1)hiçbir zaman (2) nadiren, (3) bazen, (4) sık sık, (5) her zaman olarak belirleyip işaretlemeleri istenmiştir.

Daha sonra kişisel değişkenlerle ilgili seçmeli sorulardan ve öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin derecelendirmeli sorulardan oluşan anketin güvenirliğini denemek amacıyla ilköğretim okulu öğretmenlerinden random yolu ile seçilen 50 kişiye 2/12/2002 – 4/12/2002 tarihlerinde ön-test uygulanmıştır. 15 gün sonra 19/12/2002 – 23/12/2002 tarihlerinde aynı kişilere anketler tekrar uygulanarak ön test – son test çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada seçmeli sorularda aynı seçeneklerin seçildiği görülmüş ve derecelendirmeli sorularda seçeneklere verilen değerlerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında fark bulunamamıştır. Ön-test ve son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda öğrenen örgüt etkenlerinin bilgisayarda hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları öğrenen örgüt etkenlerine göre: Kişisel Yeterlik p=0.8725, Bilişsel Modeller p=0,9374, Takım Halinde Öğrenme p=0,8817, Sistem Düşüncesi p=0,8365' ve Ortak Vizyon p=0,8412'dir.

Böylece uygulamaya hazır hale gelen anket, gerekli izinler alındıktan sonra 14/01/2003 ve 21/02/2003 tarihleri arasında örneklemde belirtilen okullara gidilerek araştırmacı tarafından uygulanmıştır ve örneklemdeki deneklerin deneklerin tamamına ulaşılmıştır. Çözümlemeler ve örneklemdeki sayı olan 386 anket üzerinde yapılmıştır.

Analiz

Ankette toplanan verilerin çözümünde aritmetik ortalamalar arası farkların önemlilik testleri ve tek yönlü varyans analizi ve yapılan varyans analizleri (F testi) sonucunda anlamlı bulunan farkların kaynağını tespit etmek için Tukey HSD test kullanılmıştır.

Araştırmada, farkların önemlilik düzeyi olarak .05 alınmış, sınamalar çift yönlü yapılmıştır. Sosyal bilimlerde bu araştırmadaki anket biçimi ve çözümleme yöntemleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Karasar 1982, 235-240).

Anket sorularında ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüş düzeyleri ölçülmek istenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşlerinin düzeyinin belirlenmesinde 1'den 5'e kadar olan beşli bir fark tespit ölçeği kullanılmıştır: (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) sık sık, (5) her zaman düzeyleri olarak kabul edilmiştir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin her maddeye ilişkin görüş düzeyleri bu yöntemle hesaplanmış ve aritmetik ortalamaları alınarak toplam görüş düzeylerine ilişkin puanlar bulunmuştur. Bulunan görüş düzeyleri: 1.00 – 1.80 arası "çok düşük", 1.81 – 2.60 arası "düşük", 2.61 – 3.40 arası "orta", 3.41 – 4.20 arası "yüksek" ve 4.21 – 5.00 arası "çok yüksek" olarak bu beşli ölçeğe göre değerlendirilmiştir.

Görüş düzeylerinin belirlenmesi açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri ile cinsiyet ve medeni durum değişkenleri arasında fark olup olmadığı iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ile test edilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri ile yaş, kıdem, ve öğrenim durumu değişkenleri arasında fark olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Yapılan varyans analizleri sonucunda anlamlı bulunan farkların kaynağını tespit etmek için Tukey HSD testi uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların istatistiksel çözümlenmesi ve bunun sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Etkenlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 2'de İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri ile ilgili iki ortalamalar arasında farkların önemini gösteren t testinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 2-İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Etkenlerine İlişkin Görüşleri

Öğrenen Örgüt Etkenleri	Sınıf (a)			Branş(b)			
	S	Ort.	SS	S	Ort.	SS	t
I. Kişisel Yeterlik	214	3,25	0,60	172	3,18	0,52	1,30
II. Bilişsel Modeller	214	3,84	0,82	172	3,61	0,76	2,81*
III.Takım Halinde Öğrenme	214	3,69	0,74	172	3,58	0,69	1,60
IV. Sistem Düşüncesi	214	3,77	0,62	172	3,53	0,61	3,77*
V. Ortak Vizyon	214	3.68	0.71	172	3.42	0.87	3.20*

*p< .05

Tablo 2'yi incelediğimizde öğrenen örgüt disiplinlerinden olan kişisel Yeterlik (I) disiplininde sınıf öğretmenleri 3,25 ve branş öğretmenleri de 3,18'lik ortalamalarla ortalamanın az üstünde bir düzey bildirmişlerdir. Bilişsel modeller (II) disiplininde sınıf öğretmenleri 3,84'lük ortalamaya sahipken, branş öğretmenleri 3,61'lik ortalamayla onları takip etmekteler. Bu durum öğretmenlerin bilişsel modeller disiplinine göre öğrenen örgüt düşüncesine daha yakın olduklarını göstermektedir. Takım çalışması (III) disiplininde sınıf öğretmenleri 3,69'luk ortalamaya sahipken, branş öğretmenleri 3,58'lik bir ortalama bildirmişlerdir. Her iki alanın aynı disiplindeki görüş düzeyleri birbirine yakın gözükmektedir. Takım çalışmasına, her iki alanda da ortalamanın üzerinde bir yaklaşım görülmektedir. Sistem düşüncesi (IV) disiplinine, sınıf öğretmenleri 3,77 ve branş öğretmenleri 3,53'lük ortalamalarla görüş bildirmişlerdir. Her iki alan da ortalamanın üzerinde bir görüş düzeyine sahip gözükmektedir.

Ortak vizyon (V) disiplinine sınıf öğretmenleri; 3,68 ve branş öğretmenleri 3,42'lik görüş düzeyi ile yaklaşmış gözükmektedirler.

Hem sınıf öğretmenleri hem de branş öğretmenleri; öğrenen örgüt disiplinlerine karşı ortalamanın üzerinde bir görüş düzeyine sahipdirler. Sınıf öğretmenleri bütün disiplinlerde branş öğretmenlerinden daha yüksek görüş düzeyleri ile dikkat çekmektedirler. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine branş öğretmenlerinden daha fazla önem verdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin görüş düzeylerini incelediğimizde, öğrenen örgüt disiplinlerine , birbirinden farklı düzeylerde yaklaştıklarını görülmektedir. Disiplinler içerisinde ortalamaya en yakın olarak, her iki alanda da; (3,25 ve 3,18'lik görüş düzeyleri ile) kişisel yeterlik disiplinini görülmektedir. Ortalamadan en uzak ve öğrenen örgüte en yakın disiplin olarak (3,84 ve 3,61'lik görüş düzeyleri ile) bilişsel modelleri öne çıkmaktadır.

Bu değerlerden yola çıkarak, öğretmenlerin kendilerini yeterince geliştiremediklerini ifade edebiliriz. Bu durumun nedenleri arasında iş doyumları, aldıkları ücretlerin yetersizliliği, sosyal yapının yetersiz desteği v.b. gibi nedenleri sıralamak olasıdır.

"Öğretmenlerin iş doyumları" üzerine yapılan bir çalışmada (Günbayı, 2000) *"Öğretmenler kültürel olanaklar, spor ve dinlenme olanakları ve beslenme olanakları gibi etkenleri içeren çalışma koşullarını doyum verici düzeyde bulmamaktadırlar. Diğer taraftan öğretmenlerin ödentilerde iş doyumlarının düşük olduğunu söyleyebiliriz." "…öğretmenlerin maaşlarının ve sosyal yardımlarının artırılması ve maaşlarının eğitim düzeyleri ile tutarlı bir düzeyde artırılması iş doyumunun yükselmesi açısından yararlı olabilir."* demektedir.

Öğretmenlerin kişisel yeterlik disiplininde, diğer disiplinlerden daha az bir görüş düzeyine sahip olmalarının altında yatan nedenlerden önemli bir tanesi de; iş doyumu çalışmasından alınan yukarıdaki alıntıda da belirtildiği üzere, kendilerini geliştirmek için yeterli mali kaynağa sahip olmamaları olabilir. Öğretmenlerin bilişsel modeller disiplinine, diğer disiplinlerden daha üst düzeyde görüşe sahip olduğunu görmekteyiz. Bu durum; öğretmenlerin yeni yaklaşımlara pek de uzak olmadıkları, yeni fikirler üretmeye yatkın oldukları ve yeni arayışlara girebildikleri sonuçlarını doğurabilmektedir. Öğretmenlerin bilişsel modeller disiplinine yüksek düzeyde bir görüşle yaklaşmasının nedenleri; çalıştıkları sisteme karşı beğenmeme veya bazı yönlerinden hoşnut olmama ve alternatifini arama davranışları olabilir.

Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Etkenlerine İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre Düzeyleri

Yaş

Tablo 3'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları verilmektedir.

Tablo 3- Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğrenen Örgüt Etkenleri	Varyans Kaynakları	**Kareler Toplamı**	Serbestlik Derecesi	**Kareler Ortalaması**	F
I. Kişisel Yeterlik	**Gruplar arası**	0,82	**3**	0,27	**0,84**
	Grup içi	123,73	**382**	0,32	
	Toplam	124,55	**385**		
II. Bilişsel Modeller	**Gruplar arası**	3,13	**3**	1,04	**1,62**
	Grup içi	244,89	**382**	0,64	
	Toplam	248,02	**385**		
III.Takım Halinde Öğrenme	**Gruplar arası**	6,46	**3**	2,15	**4,20***
	Grup içi	195,91	**382**	0,51	
	Toplam	202,37	**385**		
IV. Sistem Düşüncesi	**Gruplar arası**	6,64	**3**	2,21	**5,75***
	Grup içi	147	**382**	0,38	
	Toplam	153,64	**385**		
V. Ortak Vizyon	**Gruplar arası**	9,58	**3**	3,19	**5,14***
	Grup içi	237,02	**382**	0,62	
	Toplam	246,61	**385**		

*p< .05

Tablo 3'ü incelediğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri arasında takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ve ortak vizyon etkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından takım çalışması etkenine ilişkin görüşleri arasında farklılığın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4- Takım Çalışması Etkenine Göre Öğretmenlerin Yaşlar Bakımından Görüşleri

YAS	Sayı	Ortalamalar
30 ve altı	88	3,40
51 ve üstü	16	3,65
31 – 40	97	3,71
41 – 50	185	3,72

Tablo 4 incelendiğinde takım çalışmasına (III) en çok değer veren öğretmen grubumuz; 41 – 50 yaş grubundakiler olup, 31 – 40 yaş grubundakiler onları hemen

yakından takip etmektedirler. Gençler ve emekliliğe hazırlananlar ise; ortalamaya yakın olmakla birlikte diğer gruplardan sonra gelmektedirler. 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ile 30 ve altı yaş grubundaki öğretmenler arasında takım çalışması etkenine göre görüş düzeyleri arasında farklılıklar vardır. Bu durum yaş ilerledikçe örgüte ve çalışma arkadaşlarına olan bağlılığın artmasıyla açıklanabilir (Davis, 1982, 99).

Tablo 5'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından sistem düşüncesi etkenine ilişkin görüşleri arasında farklılığın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 5- Sistem Düşüncesi Etkenine Göre Öğretmenlerin Yaş Bakımından Görüşleri

YAS	Sayı	Ortalamalar
30 ve altı	88	3,51
31 – 40	97	3,54
41 – 50	185	3,78
51 ve üstü	16	3,86

Tablo 5'i incelediğimizde öğretmenler içinde sistem düşüncesine(IV) en yakın olanlar 51 yaş ve üzerindekiler olarak gözükmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf öğretmeni olup, bunların da büyük bir kısmı 40 yaş ve üzerinde olanlardır. 51 yaş ve üzerinde olanlar iki yıllık eğitim enstitüsü mezunları olup, eğitim sistemi içindeki sistem eksikliklerini en fazla yaşayıp hisseden grup oldukları varsayılmaktadır. Sistem düşüncesi ihtiyacını en fazla hisseden grup olmaları bu nedenden kaynaklanabilir.

Tablo 6'da ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından ortak vizyon etkenine ilişkin görüşleri arasında farklılığın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 6- Ortak Vizyon Etkenine Göre Öğretmenlerin Yaş Bakımından Görüşleri

YAS	Sayı	Ortalamalar
51 ve üstü	16	3,31
30 ve altı	88	3,41
31 – 40	97	3,43
41 – 50	185	3,73

Tablo 6'yı incelediğimizde orta yaş grubu belirlediğimiz 41 – 50 yaşları arasındaki, öğretmenler ortak vizyona (V) en fazla sahip çıkanlar olarak gözükmektedir. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin ortak vizyona bu denli sahip çıkmaları mesleki deneyimlerinin bir gereği olabilir. 51 yaş ve üstü öğretmenler kendilerini uzun yılların deneyimine sahip olarak görmekte ve bunun neticesinde her biri birer eğitim uzmanı olduğu kanısıyla ortak girişimlere daha az katılıyor olabilirler.

Cinsiyet

Tablo 7'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki açısından iki ortalama arasında farkların önemini gösteren t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7- Öğretmenlerin Görüşleri İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

	Bayan			Erkek			
Öğrenen Örgüt Etkenleri	S	Ort.	SS	S	Ort.	SS	t
I. Kişisel Yeterlik	177	3,33	0,56	209	3,13	0,55	3,47*
II. Bilişsel Modeller	177	3,77	0,83	209	3,70	0,77	0,88
III.Takım Halinde Öğrenme	177	3,59	0,75	209	3,68	0,70	1,20
IV. Sistem Düşüncesi	177	3,59	0,58	209	3,72	0,66	1,93
V. Ortak Vizyon	177	3,54	0,82	209	3,59	0,78	0,64

*p< .05

Tablo 7'yi incelediğimizde kişisel yeterlik (I) disiplinine göre bayan ve erkek öğretmenler ortalamaya yakın bir düzey göstermekteler. Bayan öğretmenler erkeklerin biraz önünde gözükmekteler. Bu durumun bir sonucu olarak, bayanların erkeklerden daha şiddetli olarak kendini geliştirme gereksinimine sahip olduklarını ileri sürebiliriz.

Medeni Durum

Tablo 8'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri ile medeni durumları arasındaki ilişki açısından iki ortalama arasında farkların önemini gösteren t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8- Öğretmenlerin Görüşleri İle Medeni Durumları Arasındaki İlişki

	Bekar			Evli			
Öğrenen Örgüt Etkenleri	S	Ort.	SS	S	Ort.	SS	t
I. Kişisel Yeterlik	53	3,49	0,49	333	3,18	0,56	3,74*
II. Bilişsel Modeller	53	3,88	0,75	333	3,71	0,80	1,38
III.Takım Halinde Öğrenme	53	3,75	0,69	333	3,62	0,72	1,19
IV. Sistem Düşüncesi	53	3,74	0,44	333	3,65	0,65	0,98
V. Ortak Vizyon	53	3,66	0,80	333	3,55	0,79	0,94

*p< .05

Tablo 8'i incelediğimizde bekar olan öğretmenler kişisel yeterliklerini (I) evli olanlardan daha fazla gerçekleştirebiliyor gözükmekteler. Bunun nedeni olarak; bekar öğretmenlerin kendilerine daha fazla zaman ayırmalarından, evli olanların ise evlerine ve eşlerine karşı olan sorumluluklarından ötürü kendilerini gerçekleştirmeyi ikinci plana atıyor olmalarından kaynaklanabilir. Evlilik sorumluluk gerektiren bir birlikteliktir ve tek kişinin iradesinin gerçekleşmediği bir kurumdur. Dolayısıyla ev kurumunu oluşturan her birey bu kuruma kendinden bir şeyler katarken, aynı zamanda bir şeyler de kaybedebilmektedir.

Kıdem

Tablo 9'da ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem değişkeni açısından öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 9- Öğretmenlerin Görüşleri İle Kıdemleri Arasındaki İlişki

Öğrenen Örgüt Etkenleri	Varyans Kaynakları	**Kareler Toplamı**	Serbestlik Derecesi	**Kareler Ortalaması**	F
I. Kişisel Yeterlik	**Gruplar arası** **Grup içi** **Toplam**	1,49 123,05 124,55	**4** **381** **385**	0,37 0,32	**1,16**
II. Bilişsel Modeller	**Gruplar arası** **Grup içi** **Toplam**	9,97 238,05 248,02	**4** **381** **385**	2,49 0,62	**3,99 ***
III.Takım Halinde Öğrenme	**Gruplar arası** **Grup içi** **Toplam**	17,47 184,90 202,37	**4** **381** **385**	4,36 0,48	**9,00 ***
IV. Sistem Düşüncesi	**Gruplar arası** **Grup içi** **Toplam**	9,21 144,43 153,64	**4** **381** **385**	2,30 0,37	**6,07 ***
V. Ortak Vizyon	**Gruplar arası** **Grup içi** **Toplam**	13,23 233,37 246,61	**4** **381** **385**	3,30 0,61	**5,40 ***

*p< .05

Tablo 9'u incelediğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem değişkeni açısından öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri arasında bilişsel modeller, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ve ortak vizyon etkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem değişkeni açısından bilişsel modeller etkenine ilişkin görüşleri arasında farklılığın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 10- Bilişsel Modeller Etkenine Göre Öğretmenlerin Kıdem Bakımından Görüşleri

Kıdem	**Sayı**	**Ortalamalar**
6 - 10	35	3,25
16 - 20	33	3,68
5 ve altı	77	3,72
21 ve üstü	188	3,81
11 - 15	53	3,85

Tablo 10'u incelediğimizde 11 – 15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler bilişsel modeller (II) üretmede; en yakın takipçileri olan 21 ve üstü kıdeme sahip meslektaşlarıyla birlikte önemli bir konumda görülüyorlar. Bilişsel modeller üretmede tüm kıdem grupları ortalamanın üzerine çıkmış durumdadırlar.

Tablo 11'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem değişkeni açısından takım çalışması etkenine ilişkin görüşleri arasında farklılığın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 11- Takım Çalışması Etkenine Göre Öğretmenlerin Kıdemleri Bakımından Görüşleri

Kıdem	Sayı	Ortalamalar
6 – 10	35	3,09
16 – 20	33	3,52
5 ve altı	77	3,53
21 ve üstü	188	3,74
11 - 15	53	3,89

Tablo 11'i incelediğimizde takım çalışmasına (III) önem verme durumlarına göre öğretmenleri kıdemlerine göre sıraladığımızda 11 – 15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler en üst noktada görülmekteler. Öğretmenlerin bu şekilde yüksek bir ortak çalışma anlayışına sahip olmalarında, mesleki yaşantılarının ortasında olmaları etkili oluyor olabilir. Bu durum, bu grubun deneyimleriyle bilgilerinin pekiştiğinin bir göstergesi olabilir. Diğer taraftan 6-10 yılık kıdeme sahip olan grup "orta" , 5 ve altı 11-15, 16-20 ve 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler "yüksek" düzeyde takım çalışmasına önem verdiklerini belirmişlerdir. Bu durum kıdem değişkeninin takım çalışmasının önemini belirlemede çok ayırt edici bir özellik olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem değişkeni açısından sistem düşüncesi etkenine ilişkin görüşleri arasında farklılığın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 12- Sistem Düşüncesi Etkenine Göre Öğretmenlerin Kıdemleri Bakımından Görüşleri

Kıdem	Sayı	Ortalamalar
6 – 10	35	3,26
11 - 15	53	3,55
16 – 20	33	3,63
5 ve altı	77	3,64
21 ve üstü	188	3,78

Tablo 12'yi incelediğimizde sistem düşüncesine (IV) en çok sahip çıkanlar, 21 yıl ve daha üstü kıdeme sahip olan deneyimli öğretmenler olarak görülmekteler. Bunun nedeni olarak bu kıdem grubunda olan öğretmenlerin diğerlerinden daha fazla deneyime sahip olmaları ve eğitimin sistem özelliklerini daha iyi bilmelerini söyleyebiliriz. Sistem düşüncesinde 5 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenler, en deneyimli olan öğretmenlerin hemen arkasından gelmekteler. Bu durumun nedenlerinden birisinin, genç öğretmenlerin idealist düşünce yapısında olabilmelerini varsayabiliriz.

Tablo 13'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem değişkeni açısından ortak vizyon etkenine ilişkin görüşleri arasında farklılığın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 13- Ortak Vizyon Etkenine Göre Öğretmenlerin Kıdemleri Bakımından Görüşleri

Kıdem	Sayı	Ortalamalar
6 – 10	35	3,09
16 – 20	33	3,52
5 ve altı	77	3,53
21 ve üstü	188	3,74
11 - 15	53	3,89

Tablo 13'ü incelediğimizde 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler ortak vizyona (V) en fazla sahip çıkan öğretmen grubu olarak öne çıkmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin eğitim hizmetlerinde verimlilik ve etkililik çalışmalarında tüm çalışanların ortak vizyona sahip olmaları gerektiğinin uzun yıllara varan deneyimleriyle anlamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu düşüncemizi kanıtlayan bir sonuçta; 16-20 yıllık kıdeme sahip olan ikinci en kıdemli öğretmen grubunun, birinci en kıdemli grubun arkasından ortak vizyona sahip çıkmaları olarak ortaya konabilir.

Öğrenim Durumu

Tablo 14'te ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkeni açısından öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 14- Öğretmenlerin Görüşleri İle Öğrenim Durumları Arasındaki İlişki

Öğrenen Örgüt Etkenleri	Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F
I. Kişisel Yeterlik	**Gruplar arası**	2,84	**5**	0,56	**1,77**
	Grup içi	121,71	**380**	0,32	
	Toplam	124,55	**385**		
II. Bilişsel Modeller	**Gruplar arası**	5,55	**5**	1,11	**1,74**
	Grup içi	242,46	**380**	0,63	
	Toplam	248,02	**385**		
III.Takım Halinde Öğrenme	**Gruplar arası**	9,80	**5**	1,96	**3,87 ***
	Grup içi	192,57	**380**	0,50	
	Toplam	202,37	**385**		
IV. Sistem Düşüncesi	**Gruplar arası**	5,98	**5**	1,19	**3,08 ***
	Grup içi	147,65	**380**	0,38	
	Toplam	153,64	**385**		
V. Ortak Vizyon	**Gruplar arası**	12,02	**5**	2,40	**3,89 ***
	Grup içi	234,58	**380**	0,61	
	Toplam	246,61	**385**		

*p< .05

Tablo 14'ü incelediğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkeni açısından öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri arasında takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ve ortak vizyon etkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 15'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkeni açısından takım çalışması etkenine ilişkin görüşleri arasında farklılığın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 15- Takım Çalışması Etkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenim Durumları bakımından Görüşleri

Öğrenim durumu	Sayı	Ortalamalar
İlköğretmen Okulu	8	2,85
Fakülte (Eğitim)	169	3,57
Diğer Fakülte	52	3,60
İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	127	3,73
Yüksek Öğretmen Okulu	8	3,90
Üç Yıllık Eğt. Enstitüsü	22	3,97

Tablo 15'i incelediğimizde Takım çalışması (III) disiplinine ilköğretmen okulu mezunu öğretmenler dışında, tüm öğrenim durumu gruplarındaki öğretmenler ortalamanın üzerinde bir görüş düzeyi ortaya koymuşlardır. İlköğretmen okulu mezunu öğretmenlerin, sayıca az olmaları ve uzun deneyim dönemleri, takım çalışması disiplinine alt düzeyde görüş bildirmelerine neden olmuş olabilir.

Tablo 16'da ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkeni açısından sistem düşüncesi etkenine ilişkin görüşleri arasında farklılığın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi analizinin sonuçları verilmektedir.

Tablo 16- Sistem Düşüncesi Etkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenim Durumları Bakımından Görüşleri

Öğrenim durumu	Sayı	Ortalamalar
Yüksek Öğretmen Okulu	8	3,38
İlköğretmen Okulu	8	3,50
Fakülte (Eğitim)	169	3,56
Diğer Fakülte	52	3,63
Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	3,71
Iki Yıllık Eğitim Enstitüsü	127	3,83

Tablo 16'yı incelediğimizde Sistem düşüncesi (IV) disiplinine tüm öğrenim durumu gruplarındaki öğretmenler ortalamanın üzerinde bir görüş düzeyi ile yaklaşmışlardır. Bunun temel nedeninin sistemden hoşnutsuzluk olduğu düşünülebilir. En

üst düzeyde görüş puanına, iki yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler sahip gözükmektedirler.

Tablo 17'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkeni açısından ortak vizyon etkenine ilişkin görüşleri arasında farklılığın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi analizinin sonuçları verilmektedir.

Tablo 17- Ortak Vizyon Etkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenim Durumları Bakımından Görüşleri

Öğrenim durumu	Sayı	Ortalamalar
İlköğretmen Okulu	8	2,80
Yüksek Öğrtmen Okulu	8	3,05
Fakülte (Eğitim)	169	3,48
Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	22	3,56
Diğer Fakülte	52	3,61
İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	127	3,74

Tablo 17'yi incelediğimizde öğrenen örgüt disiplinlerinden ortak vizyona (V), ilköğretmen okulu mezunu öğretmenler ortalamanın altında, yüksek öğretmen okulu mezunlarımız ortalama, diğer öğrenim durumu gruplarına mezun öğretmenler de ortalamanın üzerinde bir görüş düzeyiyle yaklaşmışlardır.

Öğrenim durumlarına göre öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinlerine yaklaşımlarını değerlendirdiğimizde, ilk önce gözümüze çarpan bulgu; fakülte mezunu öğretmenlerinin beklenenin aksine bir tavır sergilemeleri, bazen ortalamanın az bir farkla üzerinde, genelde de tüm öğrenim durumu grupları içerisinde orta sıralarda bir yer almalarıdır. Bu durum eğitim düzeyinin yüksek olması yaşa bağlı olarak beklentileri artırdığından tükenmişlik ile doğru orantılı olmasından ve daha ileri düzeyde eğitim görenlerde tükenmiş düzeyi mesleklerinin ilk yıllarında yaşa bağlı olarak yüksek düzeyde olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 18'de İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaş durumlarının öğrenim alanlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 18- İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaş Durumlarının Öğrenim Alanlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	30 ve altı		31 - 40		41 - 50		51 ve üstü		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
İlköğretmen Okulu	-	-	-	-	4	1,0	4	1,0	8	2,1
İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	-	-	22	5,7	96	24,9	9	2,3	127	32,9
Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	-	-	-	-	22	5,7	-	-	22	5,7
Yüksek Öğretmen Okulu	2	0,5	6	1,6	-	-	-	-	8	2,1
Fakülte	78	20,2	57	14,8	34	8,8	-	-	169	43,8
Diğer Fakülte	8	2,1	12	3,1	29	7,5	3	0,8	52	13,5
Toplam	88	22,8	97	25,1	185	47,9	16	4,1	386	100,0

Tablo 18'i incelediğimizde Fakülte mezunu 169 öğretmenin 135'i 30 ve altı ve 31-40 yaş grubunda bulunmaktadır. İki yıllık eğitim enstitüsü mezunu 127 öğretmenin 105'i 41 ve 50 ve 51 ve üstü grupta yer almaktadır. Diğer bir ifade ile fakülte mezunu öğretmenler ağırlıklı olarak düşük yaş grubu öğretmenlerden, iki yıllık eğitim enstitüsü öğretmenler ise ağırlıklı olarak yüksek yaş grubundaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu bulgu Dolunay'ın (2001) yaş değişkeninin tükenmişlikle ters yönlü bir ilişki göstermesi nedeni ile tutarlılık göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde varılan sonuçlar ve araştırmanın önerileri yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulardan çıkarılan temel sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Öğretmenlerin yaşlarıyla öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşleri arasında farklılıklar vardır. Genç öğretmenler, kendilerinden beklenenin aksine, öğrenen örgüt etkenlerine "orta – yüksek" düzeyde katılmışlardır.

2. Öğretmenler kendilerini geliştirebilmek için çaba sarf etmektedirler. Bayan öğretmenlerde bu çaba daha yoğun olarak gözükmektedir.

3. Fakülte mezunu öğretmenler, öğrenen örgüt etkenlerinde tüm gruplar içerisinde orta düzeyde görüş belirten grup olmuştur. İki yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler öğrenen örgüt etkenlerinde diğer öğrenim durumu gruplarından daha yüksek düzeyde görüş belirtmiştir.

4. Evli öğretmenler ile bekar öğretmenler arasında belirgin farklılık "sistem düşüncesi" etkeninde görülmektedir.

5. Kişisel gelişim çalışmalarına sınıf ve branş öğretmenleri önem verdikleri görülmektedir. Ancak, maddi yetersizlikler nedeniyle, bu çalışmaları istedikleri düzeyde olmadığı söylenebilir.

6. Sınıf öğretmenler eğitim sistemi ve okul yönetimiyle olan uyumu ile dikkati çekmektedir.

7. Branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine nazaran biraz daha bağımsız bir görünüm sergilemekteler. Sınıf ve branş öğretmenleri takım çalışmasına değer vermekteler.

8. Sınıf öğretmenleri bütün disiplinlerde branş öğretmenlerinden daha yüksek görüş düzeyleri ile dikkat çekmektedirler.

Öneriler

1. Kişisel gelişimlerini devam ettirebilmeleri için; öğretmenlerin ekonomik alt yapıları güçlendirilmelidir.

2. Öğretmenler geniş katılımlı hizmet – içi kurslara, seminerlere katılmaya özendirilmeli ve okul içinde öğretmenlerin bilgi ve becerilerini değerlendirecek, geliştirecek etkinlikler düzenlenmelidir.

3. Bayan ve erkek öğretmenlere kurum içi yükselmede eşit fırsatlar tanınmalıdır.

4. Öğretmenlerin, kurum ve sistemin amaçları doğrultusunda ortak bir vizyona sahip olmaları için, pekiştirici çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin gruplar halinde yeni fikirler üretmesine ortam hazırlanmalıdır.

5. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin bilgilerinden ve deneyimli öğretmenlerin de deneyimlerinden yararlanılmalıdır. Her iki öğretmen grubunun ortaklaşa çalışmalar yapmalarına, yeni fikirler üretmelerine olanak tanınmalıdır. Okulun önceki deneyimleri yeni göreve başlayan öğretmenlere aktarılmalıdır. Okul sistemi içerisinde genç öğretmenlerin heyecanlarından ve getirdikleri yeniliklerden faydalanılmalıdır. Gençlerin bu özellikleri, olanaklar ölçüsünde en iyi düzeyde işe koşulmalıdır.

6. Yeni mezun olan öğretmenlerde görülen, tam konsantre olamama, eğitim – öğretim etkinliklerine tam anlamıyla ilgi gösterememe davranışlarının azaltılması ve tersi yönde iyileştirilebilmesi için; okullarımızla üniversiteler arasında sürekli bir işbirliği ortamı hazırlanmalıdır.

Kaynakça

AYDIN, Mustafa (1988). **Eğitim Yönetimi**, 2. Baskı, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.

BALCI, Ali (2002). **Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma.** (Üçüncü Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.

BAŞAR, Hüseyin (1995). **Eğitim Denetçisi**, Personel Eğitim Merkezi Yayın No: 19, Ankara.

BAŞARAN, İ. Ethem (1989). **Yönetim**, Gül Yayınevi, Ankara.

BOZKURT, Aynur (2003). "Öğrenen Örgütler", Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Editörler: Cevat Elma ve Kamile Demir, Anı Yayıncılık, Ankara.

ÇALIK, Temel (2005)., "Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları", Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:8, , http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf8/Calik.pdf , 03 Ekim 2005.

DAVIS, Keith. (1982) **İşletmelerde insan davranışı: örgütsel davranış**.(Çev. Kemal Tosun ve Diğerleri) İstanbul: İstanbul Matbaası.

DOLUNAY, A. B. (2001) Keçiören İlçesi Genel Liseler ve Teknik Ticaret Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

EFİL, İsmail (1996). **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**, Uludağ Ünv. Güçlendirme Vakfı Yayınları, Bursa.

ERÇETİN, Şule (2000). **Lider Sarmalında Vizyon**, Nobel Yayıncılık, Ankara.

GARVIN, David, A. (1993). "Building Learning Organization", Harvard Business Review, Vol. 71, No: 4.

GÜRSEL, Musa (1998). "Öğrenen Örgütler", **Türkiye'de Eğitim Yönetimi**, Editör: Haydar Taymaz ve Muhsin Hesapçıoğlu, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.

GÜNBAYI, İlhan (2006). "İstendik Davranışları Destekleyen Bir Sınıf Yapısı Oluşturma: Öğrenen Sınıf Yapısı Oluşturma", **Sınıf Yönetimi**, Editörler: Münevver Yalçınkaya ve İlhan Günbayı, Lisans Yayıncılık, İstanbul.

GÜNBAYI, İlhan (2000). **Örgütlerde İş Doyumu ve Güdüleme**, Özen Yayımcılık, ISBN 975-97023-3-9, Ankara .

KARASAR, Niyazi (1982). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler,** Ankara.

KAVAK, Yüksel.(1997) **Dünyada ve Türkiye'de İlköğretim**.Pegem, Ankara.

ÖZDEMİR, Servet (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme, PegemA Yayıncılık, Ankara.

SENGE, Peter (1993). **Beşinci Disiplin,** (Çevirenler: Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

SIMONS, P. R. J., GERMANS, J., RUJITERS, M. (2003). "Forum for Organizational Learning: Combinin Learning at Work, Organizational Learning and Training in New Ways", **Journal of Industrial Training**, Vol: 27, No:1, ss. 41-48.

TÖREMEN, Fatih (2001). **Öğrenen Okul**, Nobel Yayıncılık, Ankara.

ÜLGEN, Hayri (1993). **İşletmelerde Organizasyon İlkeleri ve Uygulaması**, İstanbul Üniversitesi. İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.

YAZICI, Selim (2001). **Öğrenen Organizasyonlar**, Alfa Yayınları, İstanbul.

A STUDY ON THE VIEWS OF COMPULSORY SCHOOL TEACHERS ON THE APPROACH OF LEARNING ORGANIZATION IN SCHOOLS

İlhan GÜNBAYI*
Celal AKDENİZ**

Abstract

With the learning organization, which is the popular approach of 2000s, the organization keeps up with the date, enable the personnel to develop themselves continuously and create an opportunity of continuous development and learning by enabling works through out the departments in organizations. Certainly, performing according to the requirements of this approach in our schools is going to support the developments in the learning and teaching activities, resulting in the desired changes in education. In this study the level of the views on the approach of learning organization in schools were measured. Thus, the views of primary and junior high school teachers in compulsory education were assessed. All teachers scored the highest in cognitive models but the lowest in self-development. Primary, female teachers and teachers graduate of two year teacher training colleges scored higher in learning organization factors.

Key Words: Learning organization, school, and teachers

* Assist. Prof.; Akdeniz University Faculty of Education Department of Educational Sciences, Antalya
** Science Expert; Akdeniz University Institute of Social Sciences, Afyon

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL DERSLERİNDEKİ FARKLILIKLARI VE BAŞARI DÜZEYLERİNİN SAPTANMASI: BURDUR EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Mustafa ŞEVİK*

Özet

Türkiye'deki eğitim fakültelerinde İngilizce dersi zorunlu ders olarak iki dönem boyunca öğretilmektedir. Bu çalışma eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mezun oldukları lise tiplerini, mevcut İngilizce seviyelerini ve dönem sonunda bu dersteki başarı düzeylerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya toplam 345 öğretmen adayı dahil edilmiş olup, bu öğrenciler 5 farklı bölümde öğrenim görmektedir. Çalışma 2004-2005 öğretim yılının güz dönemi boyunca devam etmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler öğretmen adaylarının dönem sonunda İngilizce bilgi düzeylerini arttırdıklarını göstermektedir. Ancak sınıfların seviye grubu uygulaması yapılmadığı için heterojen yapıda olduğu ve bunun dersin etkililiği anlamında olumsuz etkileri olabileceğine değinilmiş ve çözüm önerileri ileri sürülmüştür. Son olarak ise yan-dal uygulamalarına değinilerek yönetmeliklerin gözden geçirilmesinin yerinde olacağı görüşü benimsenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim fakültesi, öğretmen adayı, İngilizce dersi, başarı seviyesi

Giriş

Uluslararası alanlarda üniversite mezunlarının rekabet edebilmelerini ve hızlı bir değişim geçirerek küreselleşen günümüz dünyasında yaşayabilmelerini sağlamak her devletin öncelikli sorumluluklarından biridir. Ülkemiz vatandaşlarının uluslar arası alanlarda başarılı olabilmeleri için ileri düzeyde iletişim becerilerine ve genişletilmiş kültürel bakış açılarına ihtiyaçları olduğu bir gerçektir. Bu durumla başa çıkabilmek için mantıklı bir başlama noktası da okullarımızda yabancı dil öğretiminin etkili ve verimli kılınmasıdır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yabancı dil öğrenmenin ekonomik, kültürel ve akademik nedenleri bulunmaktadır. Günümüzde yabancı dil bilmek eskiye oranla çok daha büyük bir önem taşımaktadır. Evrensel iş olanakları ulusal iş olanaklarından kat kat fazladır ve bu nedenle uluslararası eğitim, deneyim, beceri ve yabancı dil bilgisine sahip olanlar için iş imkanları daha fazladır. Örneğin, İngilizce ve İspanyolca bilen kişilerin iş bulabileceği çok sayıda ülke vardır. Bu nedenle etkili bir biçimde geliştirilen dil becerileri ve farklı kültürel bakış açıları başarının anahtarıdır. İkisi birlikte, iyi bir eğitim, toplumlar arası iyi ilişkiler ve iyi bir ticaret anlayışının temelini oluşturur.

* Yrd. Doç. Dr.; S.D.Ü. Burdur Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Öğrenciler yabancı dil öğrenerek çok önemli akademik avantajlar elde etmiş olurlar. Elde edilecek olan avantajlardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür: iletişim becerileri, kültürel bilgi, kendi konuları ile ilgili uluslar arası literatürü takip etme olanağı, diğer alanları daha iyi anlama yeteneği, kendi dil ve kültürleri ile diğerlerinin karşılaştırılması ve gerek ulusal gerekse uluslararası toplumlarla kaynaşma. Yabancı dil öğrenenlerin kelime hazinelerini genişlettikleri ve böylece algılama biçimlerini de genişlettikleri bilinmektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenmenin yaratıcılığı, özgüveni, eleştirel düşünme becerilerini ve dinleme becerilerini geliştirdiği de bilinmektedir. Bu nedenlerden dolayı okul müfredatının bir kısmını yabancı dile ayırmanın öğrencilerin diğer konuları daha iyi anlamaları için doğrudan veya dolaylı etkileri vardır (Frantz, 1996). Bu, yazılı anlatım veya düşünce becerilerinin geliştirilmesi olarak doğrudan, veya öz-güvenin geliştirilmesi olarak dolaylı yollardan olabilir. Yabancı dil eğitimi Türkçe, fen, matematik, sosyal bilgiler, beden eğitimi ve resim eğitimi alanları ile birlikte sağlanması gereken eğitimsel bir gerekliliktir. Bu nedenle yabancı dil eğitimini her türden eğitim programlarının bir parçası olarak algılamak zorundayız.

Ülkemizin de üyesi olduğu, Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi 1998 yılının Mart ayında 623. toplantısını yabancı dil eğitimine yönelik olarak gerçekleştirmiştir. Bu toplantıda alınan kararların başında, üye ülkelerin takip edecekleri eğitim politikalarının başlıca şu üç temel prensibi içermesi gerektiğine değinilmiştir:

- Bütün Avrupa vatandaşlarının diğer Avrupa anadillerini konuşanlarla iletişim kurmalarını sağlamak ve böylece açık fikirliliği, insanların ve bilginin serbest dolaşımını temin etmek, ve uluslararası işbirliğini arttırmak;
- Farklı yaşam biçimlerine gösterilecek olan saygıyı temin etmek ve vatandaşları ortak kültürlü bir dünyaya hazırlamak;
- Yabancı dillerin daha fazla öğretilebilmesi için gerekli olan kaynakların –gerek maddi gerekse insani- eğitim sisteminin tüm evrelerinde elverişli hale getirilmesi ve böylece uluslar arası iletişim ve anlayışın giderek artan taleplerinin karşılanması (Committee of Ministers on 17 March 1998, at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies).

Alınan bu kararlarının bir sonucu olarak tüm Avrupa devletleri yabancı dil eğitimine daha da fazla önem vermeye ve daha fazla kaynak ayırmaya başlamışlardır. Bunun da neticesinde uluslararası burslar, fonlar ve öğrenci değişim programları başlatılmıştır. Hatta Demirel'in (2003) de belirttiği gibi Avrupa Konseyi tüm düzeylerde dil öğrenimine ve kültürler arası deneyimlere farkındalık getirmek ve desteklemek için Avrupa Dil Gelişim Dosyasının tanıtımını üstlenmiştir.

Ülkemiz üniversite öğrencilerinin de gerek kişisel gelişimleri gerekse uluslararası iş dünyasında rekabet edebilmeleri için en az bir yabancı dil bilmeleri gerektiği bilinen ve kabul edilen bir gerçektir. Bu çalışmanın konusu olmasından dolayı, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının rekabet güçlerini arttırmak ve uluslararası burslardan ve değişim programlarından faydalanmalarını sağlamak bir anlamda eğitim fakültelerinin görev ve sorumlulukları içerisine girmektedir. Bu nedenle genellikle birinci sınıf müfredatı içerisinde yer alan 3 kredilik zorunlu yabancı dil dersleri büyük önem arz etmektedir.

Amaç

Bu çalışma Türkiye'deki eğitim fakültelerinde zorunlu yabancı dil derslerindeki öğretmen adayı farklılıkları ve başarı düzeylerini saptamayı, dersin etkililiğini ve verimliliğini ölçmeyi hedeflemektedir. Bunun yanı sıra öğrenci motivasyonu ve zorunlu yabancı dil derslerinin etkililiğinin arttırılmasının mümkün olup olmadığı yönünde öneriler sunmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmaya yön veren araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen adayları hangi tip liselerden mezun olarak eğitim fakültelerine gelmektedir ve bu durumun zorunlu yabancı dil derslerindeki öğrenci başarısına etkileri var mıdır?
- Zorunlu yabancı dil dersleri açısından incelendiğinde, sınıflar homojen yapıya mı yoksa heterojen yapıya mı sahiptir? Bu durumun etkileri nelerdir? Örneğin dersin işlenişine ve öğrenci motivasyonuna etkileri var mıdır?
- Dönem başlangıcı ve bitimi arasında, öğretmen adaylarının İngilizce bilgi düzeylerinde gelişme olmuş mudur? Bu durum dersin etkililiğini ne ölçüde göstermektedir?
- Mevcut sorunların çözümüne yönelik ne gibi öneriler getirilebilir?

Evren ve Örneklem

Süleyman Demirel Üniversitesi (S.D.Ü.) Burdur Eğitim Fakültesi (BEF) çalışmanın evreni olarak belirlenmiştir. Bu çalışmaya dahil edilen örneklem grubu ise araştırmacının zorunlu İngilizce derslerini yürüttüğü bölümler arasından seçilmiştir. Toplam olarak incelendiğinde çalışmaya birinci öğretimden 5; ikinci öğretimden ise 2 bölüm dahil edilmiştir. Genel toplamda, çalışmaya dahil edilen bölümlerin 6'sındaki öğrenciler birinci sınıf öğrencileridir. Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde ise öğrenciler ikinci sınıf öğrencileridir, çünkü bu bölümde İngilizce dersi ikinci sınıf müfredatı içerisinde yer almaktadır. Çalışmaya dahil edilen örneklem grubu Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1: Örneklem Grubu

Bölüm Adı:	Sınıfı:	Öğretim:	Öğrenci Sayısı:
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	1	76
Sınıf Öğretmenliği	1	1	63
Okul Öncesi Öğretmenliği	1	1	41
Türkçe Öğretmenliği	1	1	26
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2	1	31
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	2	66
Okul Öncesi Öğretmenliği	1	2	42
Toplam			**345**

Yöntem

Öğretmen adaylarının İngilizce dersindeki mevcut yeterliliklerini belirlemek ve dönem sonundaki başarı düzeylerini saptamak amacıyla hazırlanan 40 soruluk test (bkz. Ek), dönem başında ön-test ve dönem sonunda ise son-test olarak BEF'nin 5 farklı bölümünde öğrenim gören birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu sayı, birinci ve ikinci öğretim bazında ele alındığında ise 7 bölüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinin ikinci öğretim programları mevcuttur ve uygulama burada da yapılmıştır. Toplam olarak ele alındığında çalışmaya 345 öğrenci katılmıştır. Çalışma, 2004-2005 öğretim yılının Güz döneminde BEF'de uygulanmıştır. Sorulan sorular öğretilen konulara göre eşit şekilde hazırlanmıştır. Güz dönemi boyunca haftada 3 saat olarak verilen İngilizce I dersinde müfredata dahil edilen konular ana hatlarıyla şunlardır:

- Verb "to be"
- Simple Present Continuous Tense
- Simple Present Tense
- Future Tense
- Simple Past Tense
- Present Perfect Tense
- Relative Clauses
- Modal Vebs: can, must, have to, would, ve may
- İzin, rica, istek ve emir belirten cümleler
- Beğenilerin belirtilmesi
- Selamlama, telefon görüşmeleri ve saatin söylenmesi
- Yer-yön tarifleri ve edatları
- Sıfatlar ve karşılaştırma cümleleri
- Tekil ve çoğul isimler ve ismin iyelik halleri

Hazırlanan müfredatta ağırlık "structural" (yapısalcı) felsefededir, ancak müfredata dahil edilen konulardan da anlaşılacağı gibi "functional" (işlevsel) felsefeye de yer verilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada ise öğrencilerin yapısalcı mantık anlamındaki bilgi ve becerileri ölçülmeye çalışılmış, işlevsel mantık boyutu incelenmemiştir. Güz dönemi boyunca dersler bu müfredat çerçevesince işlenmiştir.

Veri Toplama Yöntemi ve Analiz

Dönemin ilk dersinde öğretmen adaylarına, takip edilecek olan müfredat doğrultusunda önceden hazırlanmış olan 40 soruluk test, ön-test adı altında uygulanmıştır. Dönem sonunda ise, müfredat bitirildikten sonra, aynı test son-test adıyla tekrar uygulanmıştır. Bölümler bazında elde edilen ortalama doğru sayıları ve ortalama başarı yüzdeleri çalışmaya dahil edilen öğretmen adaylarının dönem başındaki İngilizce bilgi düzeylerini vermekte olup, son-test'te elde edilen sonuçlar ise dönem sonu başarı seviyelerini göstermektedir.

Bu tip testlere öğretmen yapımı başarı testleri adı verilmektedir. Başarı testleri bir öğrencinin ya da öğrenci topluluğunun belli bir konuda genellikle belirli bir öğretim sonunda elde ettiği bilgi, beceri ve anlayışı ölçen testlerdir. Bu testler ile başarı düzeyi ölçülmekte ve genellikle programların düzenlenmesi, sınıfların başarı düzeylerinin karşılaştırılması, öğrencilerin gruplara ayrılması, öğretmen ve okulun değerlendirilmesi hedef alınmaktadır. Yapılan puanlamalar kesinlik göstermektedir. Öğretmen yapımı başarı testleri, bir öğretmenin uygulamakta olduğu öğretim programına ve dersin içeriğine tamamen bağlı olan testlerdir (Bakırcıoğlu, 2003).

Ders yılının başında öğrencilerin bilgi düzeylerini test yoluyla belirlemek birçok anlamlı önlem almaya, çalışmalar yapmaya temel olabilir. Ayrıca bu testler öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin araştırılması, akademik ders programlarının hazırlanması ve değerlendirilmesi ile yetenek başarı düzeylerinin karşılaştırılması amacı ile kullanılabilirler (Kutlu&Kaya, 2004). Başarı testleri'nin temel kullanım alanlarını şu şekilde özetlemek mümkündür (Gibson&Mitchell, 1990):

- Öğrenme miktarlarını ve oranlarını belirlemek
- Öğrenci başarılarının sınıf ortamındaki diğer öğrencilerle karşılaştırılması
- Ders konusu veya ünitedeki öğrenme eksikliklerinin saptanması
- Gelecek ile ilgili plan yapma ve materyal hazırlama olanağı

Çalışmada SPSS 11 paket programından yararlanılmıştır. Her öğretmen adayına bir katılımcı numarası verilerek, ön-test ve son-test sonuçları paralel olarak bilgisayara işlenmiştir. Elde edilen bu veriler, betimsel istatistik (descriptive analysis) yöntemi kullanılarak ön-test ve son-test sonuçları arasında bağımlı T-testi yöntemi uygulanmış ve genel sonuçlar elde edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Ek'de verilen test incelendiğinde, testin iki ana bölümden oluştuğu göze çarpmaktadır. İlk bölüm, öğrencilerin mezun oldukları lise tipiyle ilgilidir. İkinci bölüm ise 40 soruluk testi içermekte ve öğretmen adaylarının mevcut başarı düzeylerini ve dönem sonundaki başarı düzeylerini ölçmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle bulgular ve yorumlar iki ana başlık altında ele alınacaktır.

Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Tipleri

Burada hedef öğretmen adaylarının İngilizce hazırlık sınıfı olan liselerden mi yoksa diğer liselerden mi geldiklerinin saptanmasıdır. Bu amaçla "Anadolu Lisesi ve Dengi Liseler" ifadesi hazırlık sınıfı bulunan liseler için, "Normal Liseler" ifadesi ise hazırlık sınıfı bulunmayan diğer tüm liseler için kullanılmaktadır. Bilindiği gibi yabancı dil derslerinde sınıfların homojen yapıya, yani eşit seviyede bilgi ve beceriye sahip öğrencilerden oluşmasının büyük yararları bulunmaktadır.

Bu bölümden elde edilecek olan veriler, bize sınıfların genel yapısı hakkında bilgi verecek ve homojen yapıya mı, yoksa heterojen yapıya mı sahip olduklarını gösterecektir. Tablo 2'de çalışmaya dahil edilen öğretmen adaylarının bölümler bazındaki mezuniyet dağılımları özetlenmektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Mezuniyet Dağılımları

Bölüm	Mezun Olunan Lise				Toplam Öğrenci Sayısı
	Anadolu ve Dengi Liseler		Normal Liseler		
	Sayısı	Yüzdesi	Sayısı	Yüzdesi	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (I. Öğrt.)	33	%43.4	43	%56.6	76
Sınıf Öğretmenliği (I. Öğrt.)	36	%57.1	27	%42.9	63
Okul Öncesi Öğretmenliği (I. Öğrt.)	27	%65.9	14	%34.1	41
Türkçe Öğretmenliği (I. Öğrt.)	20	%64.5	11	%35.5	31
Fen Bilgisi Öğretmenliği (I. Öğrt.)	16	%61.5	10	%38.5	26
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (II. Öğrt.)	7	%10.6	59	%89.4	66
Okul Öncesi Öğretmenliği (II. Öğrt.)	20	%47.6	22	%52.4	42
Genel Dağılım Toplamı	**159**	**%46.1**	**186**	**%53.9**	**345**

Tablo 2'de açıkça görüldüğü gibi, genel toplam olarak bakıldığında çalışmaya dahil edilen öğretmen adaylarının %46.1'i Anadolu ve dengi liselerden, %53.9'u ise normal liselerden mezun olarak BEF'ne gelmişlerdir. Bu rakamlar, genel toplamda neredeyse birbirine eşit sayılabilir. Ancak mezuniyet dağılımlarını bölümler bazında ele aldığımızda karşımıza farklı bir görünüm çıkmakta ve bu eşitliğin biraz daha bozulduğu gözlenmektedir. Örneğin, Okul Öncesi Öğretmenliği (I. Öğrt.) bölümünün %65.9'u Anadolu ve dengi lise mezunu iken Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (I. Öğrt.) bölümünün sadece %43.4'ü Anadolu lisesi mezunudur.

Bu sonuç, öncelikle bölümler arasında İngilizce seviyesi bakımından oldukça ciddi farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu iki bölümde İngilizce derslerine girecek olan öğretim elemanı açısından bu sonucun oldukça büyük anlamı vardır. O da müfredat seçimidir. Şayet her iki bölümde de aynı müfredat takip edilecek olursa, ki çoğu kez durum budur, bölümlerden birinin başarısı yüksek birinin başarısı düşük çıkacaktır, veya daha basit bir müfredat seçildiğini düşünecek olursak düşük seviyeli grup yeni bilgiler öğrenerek İngilizce seviyelerini geliştirecek yüksek seviyeli grup ise önceden öğrendiği ve bildiği konuları tekrar etmekten öteye geçemeyecektir. Tüm bunların doğal bir sonucu da eğitim fakültelerindeki zorunlu İngilizce derslerinin etkililiğinin ve verimliliğinin düşmesi anlamına gelmesi olacaktır. Bu konuda yapılabilecek iyileştirmeler çalışmanın sonuç ve öneriler kısmında tartışılacaktır.

Yukarıda bahsedilen, bölümler arası İngilizce düzeyi farklılıkları I. ve II. Öğretim öğretmen adayları bazında ele alındığında ise görünüm çok daha farklıdır. Bu anlamda bölümler arasındaki İngilizce düzeyi farklılıkları, fark olmanın ötesine geçip uçurum haline dönüşmektedir. Bunun en somut örneği ise Tablo 2'de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler I. Öğretim bölümü ile yine Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Öğretim bölümü arasında saptanan farklılıktır. Elde edilen veriler I. Öğretim öğretmen adaylarının %43.4'ünün Anadolu ve dengi liselerden mezun olduklarını, II. Öğretim öğretmen adaylarının ise sadece %10.6'sının Anadolu ve dengi liselerden mezun olduğunu göstermektedir. Bu da bölümlerin I. ve II. öğretimleri arasında bile uçurum olarak nitelendirilebilecek farklılıklar olduğunun bir göstergesidir. Her ne kadar bu çalışma Türkiye'deki diğer eğitim fakültelerini kapsamıyor olsa da bu

ve benzeri durumların diğer eğitim fakültelerinde de söz konusu olabileceği düşünülmektedir.

İkinci bölüme geçmeden önce, değinilmesi gereken bir temel konu daha bulunmaktadır. O da mezuniyet dağılımlarının bölüm içi bazda ele alınmasıdır. Buradan elde edilecek veriler ve sonuçlar bize sınıfların yapısı hakkında bilgi verecektir (homojen veya heterojen). Tablo 2 dikkatle incelenecek olursa, durumun şimdiye kadar bahsedilenden çok da farklı olmadığı hatta zaman zaman sınıf yapılarının daha farklı olduğu göze çarpacaktır. Örneğin, Sosyal Bilgiler II. öğretim sınıfında dağılımın %10.6'ya karşın %89.4 olarak ortaya çıktığı gözlenmiştir. Türkçe öğretmenliği sınıfında ise dağılım %64.5'e karşın %35.5 olarak görünmektedir. Fen Bilgisi öğretmenliği sınıfında ise yine bunlara benzer bir dağılım görülmektedir; %61.5'e karşın %38.5. Gerek burada sunulan gerekse Tablo 2'de görülen diğer örnekler, bu çalışmaya dahil edilen sınıfların heterojen yapıya sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulguların yabancı dil öğretimi açısından oldukça önemli sonuçları bulunmaktadır. Çünkü heterojen sınıflarda birçok sorunla karşılaşılmakta ve bu da dersin verimliliğini düşürebilmektedir.

Ur'un da (1996) öne sürdüğü gibi, heterojen sınıfların içinde farklı bilgi ve beceriye sahip öğrenciler yer alır. Homojen sınıflarda ise eşit olmasa bile benzer düzeyde bilgi ve beceriye sahip öğrenciler bulunur. Heterojen sınıfların tanımlanmasında kullanabileceğimiz bir başka tanımda "karma-becerili" (mixed ability) sınıflardır. Bu tür sınıfların temel özelliği, aynı sınıfta bulunan öğrencilerin öğretilen yabancı dildeki becerilerinin arasında gözle görülebilir, önemli bir fark olmasıdır. Örneğin, bu çalışmada aynı sınıfta bulunan farklı liselerden mezun olan öğrencilerin bilgi ve becerilerinde anormal farklılıklar görülmüştür. Çalışmaya konu olan üniversite 1. sınıflarında işlenen İngilizce dersleri açısından bu tespitin önemli etkileri bulunmaktadır. Heterojen yapıya sahip olan sınıflarda gözlemlenen öğrenci farklılıklarından bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Ur, 1996,304):

- Dil öğrenme becerisi
- Dil bilgi ve becerisi
- Öğrenme sitili
- Yabancı dile karşı sergilenen tutum
- Güven
- Motivasyon
- Derse gösterilen ilgi, ve konuya duyulan merak ve istek

Öğrencilerin arasındaki bu tür farklılıklar, birçok açıdan bu sınıflarda öğretim sorunlarına neden olmakta, ve bunun bir sonucu olarak da dersin etkililiği ve verimliliği azalmaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinin heterojen yapıya sahip sınıflarda karşılaştıkları bazı öğretim problemlerini şu şekilde özetlemek mümkündür (Ur, 1996):

- Disiplin Sorunları: Bu tür sınıflarda sıkça disiplin sorunlarıyla karşılaşılır ve sınıfın kontrol edilmesi oldukça zordur.

- Öğrencilerin Derse İlgisi: Öğrenciler dersten çabuk sıkılır; sınıfın tümünün ilgisini çekecek olan konu ve aktivite bulmak zor hatta neredeyse imkansızdır.
- Tüm Öğrencilerin Etkili Öğrenmeleri: Öğrencilerin hepsinin konuyu aynı anda, etkili bir şekilde öğrendiklerinden emin olmak güçtür, sınıf içerisinde anlatılan konular ve yapılan etkinlikler, birçok öğrenci açısından ya çok zordur, ya da çok kolaydır.
- Ders Materyali (Müfredat) Seçimi: Her seviyeye uygun materyallerin saptanması ve uygun müfredatın seçimi oldukça zordur; ders kitapları ya da materyaller genel olarak incelendiğinde homojen yapıdaki sınıflar için hazırlanmış oldukları ve sadece benzer veya aynı seviyelerdeki öğrenciler için hazırlanmış oldukları hemen göze çarpmaktadır. Bu durum uygun materyal ve müfredat seçimini güçleştirmektedir.
- Bireysel Farkındalık: Sınıfta bulunan her öğrencinin gösterdiği ilerlemeyi tespit etmek ve her birini tanımak hem çok zaman alıcı hem de çok zordur; çünkü sınıflar kalabalık ve öğrenci farklılıkları uç seviyelerdedir.
- Derse Katılım: Öğrencilerin hepsinin derse katılımlarını sağlamak oldukça güçtür. Sorulan sorulara sadece konuyu iyi bilenler ve kendine güvenen birkaç öğrenci cevap vermektedir.

Yukarıda bahsedilen sorunlardan özellikle üç tanesi bu çalışma yapıldığı sırada, dersler devam ederken araştırmacının dikkatini çekmiştir. Bunlardan birincisi öğrencilerin derse olan ilgisi konusudur. Tüm sınıfın ilgisini derse çekmek oldukça güç ve zaman alıcı olmuştur. İkinci sorun ise, yine ilkiyle paralellik gösteren ders-içi aktivitelere katılımın sağlanması konusudur. Alt-seviyeli öğrencilerin ders-içi aktivitelere katılımlarını sağlamak çok güç olmuştur. Bu öğrenciler sık sık kendilerini diğerleriyle karşılaştırmış, İngilizce bilmediklerini ve bu yüzden derse katılmaya çekindiklerini ve İngilizce dersinden çok korktuklarını ifade etmişlerdir. Her ne kadar dönem sonuna doğru bu endişe ve korkularını yenmiş olsalar ve belli oranlarda derse katılmaya başlamış olsalar da, bu katılım istenilen düzeyde gerçekleşmemiştir. Üçüncü sorun ise ders materyali seçimi konusudur. Sınıfların heterojen yapıda olmasından dolayı, izlenecek olan ders kitabı seçimi oldukça zor olmuştur. Ve eğer önümüzdeki yıllarda da sınıflar bu yapıdan kurtarılmazsa aynı veya benzeri sorunlarla karşılaşılacağı bir gerçektir. Bu sorunların çözümüne yönelik öneriler çalışmanın sonuç ve öneriler kısmında tartışılacaktır.

Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Başarı Düzeyleri

Tablo 3: Başarı Düzeyi: ön-test son-test ortalama puanların t-testi sonuçları

Bölüm	Ölçüm	N	X	S	sd	t	p
Genel	Ön-test Son-test	345 345	18,6783 29,7536	7,27318 6,81782	344	-35,845	,000
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (I. Öğretim)	Ön-test Son-test	76 76	17,2105 28,3026	7,22092 7,12371	75	-14,882	,000
Sınıf Öğretmenliği (I. Öğretim)	Ön-test Son-test	63 63	21,5714 31,9265	7,15883 5,83337	62	-15,774	,000
Okul Öncesi Öğretmenliği (I. Öğretim)	Ön-test Son-test	41 41	21,7561 32,5854	7,33410 5,25345	40	-13,152	,000
Türkçe Öğretmenliği (I. Öğretim)	Ön-test Son-test	31 31	21,0323 32,3871	6,13451 5,23245	30	-12,913	,000
Fen Bilgisi Öğretmenliği (I. Öğretim)	Ön-test Son-test	26 26	21,3846 32,2303	6,90552 5,28627	25	-10,578	,000
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (II. Öğretim)	Ön-test Son-test	66 66	14,1364 25,4091	4,97033 7,36515	65	-14,859	,000
Okul Öncesi Öğretmenliği (II. Öğretim)	Ön-test Son-test	42 42	17,7143 29,6905	7,30615 6,07870	41	-13,193	,000

Genel olarak bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin ön- ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir artış olduğu Tablo 3'te sunulan verilerden açıkça görülmektedir [t(344)= 35,845, p<05]. Öğrencilerin dönem başında yapılan ön-test puanlarının aritmetik ortalaması X= 18,68 iken, dönem sonunda yapılan son-test puanlarının aritmetik ortalamasının X= 29,76'ya yükseldiği gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, genel olarak değerlendirildiğinde dönem boyunca izlenen müfredatın ve kullanılan ders yöntemlerinin öğrencilerin müfredat çerçevesinde İngilizce bilgi düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Aynı sonuçlar başarı yüzdesi olarak incelendiğinde, öğrencilerin ön-test İngilizce bilgi düzeylerinin %46,69 olduğu, son-test başarı ve bilgi düzeylerinin ise %74,38'e yükseldiği gözlenmiştir. Bu da yaklaşık %28'lik bir başarı ve bilgi düzeyi artışı kaydedildiğini göstermektedir. Sınıfların heterojen yapıda olduğu bir ortamda %74,38'lik bir başarı ve bilgi düzeyi hiç de azımsanacak bir düzey değildir. Ancak bir önceki bölümde de değinildiği gibi, başarı düzeylerini ciddi anlamda yükselten öğrencilerin çoğu "normal liselerden" mezun olmuş olan öğrencilerdir. Diğer öğrenciler ise daha çok bilgilerini pekiştirme ve pratik yapma olanağına sahip olmuşlardır. Bu noktada şöyle bir öneri getirmek istiyorum: şayet sınıflar homojen yapıya sahip olmuş olsalardı başarı yüzdeleri çok daha yüksek çıkacak ve hem alt seviyeli grup hem de üst seviyeli grup bu dersten daha fazla verim elde edecekti. Bu genel yorumun ardından biraz daha özele inerek bölümler bazında başarı oranları hakkında yorum yapmak bu noktada uygun olacaktır.

Bu bağlamda ise Tablo 3'teki veriler dikkatle incelendiğinde I. Öğretim bölümleri arasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ) öğretmen adaylarının İngilizce düzeyi bakımından ön-test sonuçlarına göre en geride olan bölüm olduğu hemen göze

çarpmaktadır. Bu bölümün ön-test puanlarının aritmetik ortalaması X= 17,21 (%43,02) olarak saptanmıştır. Bu ortalamanın genel ön-test aritmetik ortalamasının (X= 18,68, %46,69) da altında olması yine göze çarpan önemli bir bulgudur. Aslında Tablo 2 incelendiğinde bu bulgunun hiç de tesadüfi olmadığı görülmekte, bu bölüm öğrencilerinin sadece %43,4'ünün Anadolu ve dengi liselerden mezun olduğu görülmektedir. Bu sonuç da mezun olunan lise tipiyle İngilizce başarı düzeyi arasında doğru orantı olduğunu göstermektedir. Bu sonucun daha somut bir örneği biraz sonra incelenecek olan Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının verileri tartışılırken ortaya çıkacaktır. SBÖ öğretmen adaylarının son-test sonuçlarına göre ise aritmetik ortalaması X= 28,30 (%70,75) olarak saptanmıştır. Her ne kadar bu sonuç da genel başarı ortalamasının (X= 29,75, %74,38) gerisinde ise de, SBÖ öğretmen adaylarının kat ettikleri başarı düzeyindeki artış yüzdesi yaklaşık %27,8 dır. Ön-test sonuçlarına göre en geride olan bu bölümün başarı yüzdesi artışı I. Öğretim Bölümleri arasında ikinci sıradadır. Bu sonuç da az önce değinilen, normal lise mezunlarının bu dersten daha çok verim aldıkları yönündeki görüşü daha da pekiştirmektedir. Ancak salt başarı bazında bakıldığında SBÖ öğretmen adaylarının İngilizce bilgi düzeyi yine diğer bölümlerden daha düşük çıkmaktadır. Bu da mezun olunan lise tipinin İngilizce bilgi düzeyini doğrudan etkilediği görüşünü iyice pekiştirmektedir.

I. Öğretim bölümleri arasında Okul Öncesi Öğretmenliği (OÖÖ) öğretmen adaylarının ise İngilizce düzeyi bakımından ön-test sonuçlarına göre en ileri seviyede olan bölüm olduğu hemen göze çarpmaktadır. Bu bölümün ön-test puanlarının aritmetik ortalaması X= 21,75 (%54,39) olarak saptanmıştır. Bu ortalamanın genel öntest aritmetik ortalamasının (X= 18,68) üstünde olduğu gözlemlenmiştir. Burada da mezun olunan lise tipiyle İngilizce başarı düzeyi arasındaki doğru orantı hemen dikkatimizi çekmektedir. Zira, OÖÖ öğretmen adaylarının yaklaşık %66'sı Anadolu ve dengi liselerden mezun olmuşlardır. OÖÖ öğretmen adaylarının son-test sonuçlarına göre ise aritmetik ortalaması X= 32,58 (%81,46) olarak saptanmıştır. Bu sonuç da genel başarı ortalamasının (X= 29,75) üstündedir. Dolayısıyla ön-test'e önde giren OÖÖ'nin başarısının son-test sonuçlarına da yansıdığı görülmektedir. Ancak başarı düzeyindeki artış yüzdesine bakıldığında OÖÖ'nin beş I. Öğretim bölümü arasında 4. sırada olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu bölüm İngilizce düzeyi en yüksek bölüm olsa da başarı düzeyi artışı bağlamında diğer 3 bölüm kadar başarılı olamamıştır. Aslında bu sonuç da daha önceden değinilen, Anadolu ve dengi lise mezunlarının bu derste daha ziyade önceki bilgilerini pekiştirdikleri görüşünü desteklemektedir.

Genel olarak, I. öğretim bölümlerini ön-test puanlarının aritmetik ortalamasına göre başarı anlamında sıralayacak olursak şu durum görülmektedir: OÖÖ, Sınıf Öğretmenliği (SÖ), Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ), Türkçe Öğretmenliği (TÖ), ve SBÖ. Son-test puanlarının aritmetik ortalamasına göre bakıldığında ise durum biraz farklılık göstermektedir: OÖÖ, TÖ, FBÖ, SÖ, ve SBÖ. Her iki durumda da en geride olan SBÖ öğretmen adayları, bulgular başarı düzeyindeki artış yüzdesi bakımından ele alındığında 2. sırada yer almaktadır. Bu durum da bu öğretmen adaylarının İngilizce başarı düzeyleri arttırmada başarılı oldukları anlamına gelmektedir. Başarı düzeyindeki artış yüzdesi bakımından genel görünüm şu şekilde ortaya çıkmaktadır: TÖ (%28,39), SBÖ (%27,8), FBÖ (%27,1), OÖÖ (%27), ve SÖ (%25,9).

II. öğretim bölümlerinden ise SBÖ öğretmen adaylarının İngilizce düzeyi bakımından ön-test sonuçlarına göre OÖÖ'den daha geride olduğu görülmektedir. Bu

bölümün ön-test puanlarının aritmetik ortalaması X= 14,13 (%35,34) olarak saptanmıştır. Bu ortalamanın da genel ön-test aritmetik ortalamasının (X= 18,68) altında olması yine göze çarpan önemli bir bulgudur. Burada yine bu bölüm öğrencilerinin mezuniyet dağılımlarına göz atmak gerekmektedir. Tablo 2 incelendiğinde SBÖ öğrencilerinin sadece %10,6'sının Anadolu ve dengi liselerden mezun olduğu görülmektedir. Yine hemen göze çarpan bir bulgu da bu bölümün I. Öğretimiyle II. Öğretimi arasındaki İngilizce düzeyi başarısının arasındaki farklılıktır. Bu farklılığı doğrudan mezuniyet dağılımlarıyla açıklamak bu nedenle doğru bir tespit olacaktır. SBÖ öğretmen adaylarının son-test sonuçlarına göre ise aritmetik ortalaması X= 25,41 (%63,52) olarak saptanmıştır. Ön-test sonuçlarının son-test sonuçlarını da etkilediği görülmektedir. Zira SBÖ 2. öğretimi 1. öğretime kıyasla hem ön-test hem de son-test sonuçları bakımından geride kalmıştır. Ancak başarı düzeyindeki artış anlamında incelendiğinde 2. öğretim öğretmen adaylarının %28,18 ile 1. öğretimden daha başarılı bir sonuç elde ettikleri görülmektedir.

II. öğretim bölümlerinden OÖÖ öğretmen adaylarının İngilizce düzeyi bakımından ön-test puanlarının aritmetik ortalaması X= 17,71 (%44,28) olarak saptanmıştır. Bu ortalama da genel ön-test aritmetik ortalamasının (X= 18,68) altındadır. Bu bölüm öğrencilerinin de sadece %47,6'sı Anadolu ve dengi lise mezunudur. Dolayısıyla aynı bölümün 1. ve 2. öğretimi arasında İngilizce başarı düzeyi bakımından farklılık saptanmıştır. OÖÖ öğretmen adaylarının son-test sonuçlarına göre ise aritmetik ortalaması X= 29,69 (%74,22) olarak saptanmıştır. OÖÖ 2. öğretimi 1. öğretime kıyasla hem ön-test hem de son-test sonuçları bakımından geride kalmıştır. Ancak yine başarı düzeyindeki artış anlamında incelendiğinde 2. öğretim öğretmen adaylarının %29,94 ile 1. öğretimden daha başarılı bir sonuç elde ettikleri görülmektedir. Bu durumda, 2. öğretim bölümlerinin genel İngilizce bilgisi anlamında 1. öğretimlerinden daha geride oldukları, ancak başarı düzeylerindeki artış anlamında ise 1. öğretimlerinden daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları genel olarak ele alındığında, gerek birinci öğretimdeki gerekse ikinci öğretimdeki bölümlerde sınıf yapılarının İngilizce bilgi düzeyi bakımından heterojen olduğu görülmektedir. Bu sonucun ileriki yıllar için planlama yapılırken çok önemli etkileri bulunmaktadır. Yabancı dil derslerinin daha etkili ve verimli geçmesi isteniyorsa öncelikle yapılması gereken sınıfların bu heterojen yapıdan kurtarılıp, daha homojen bir yapıya kavuşturulması gerektiğidir. İlk bakışta çok karmaşık ve baş edilemez gibi görünen bu sorunun çözümü aslında göründüğü kadar zor değildir.

Bu sorunun çözümüne yönelik iki yöntem önerilmektedir. Her iki yöntemin de temel felsefesi öğretmen adaylarının yabancı dil bilgi seviyelerine göre gruplara ayrılarak BEF'de kurlu sisteme geçilmesidir. Pratik olması açısından ilk etapta öğrencilerin sadece iki gruba ayrılmaları yeterli olacaktır; alt-seviyeli grup ve üst-seviyeli grup. Böylece farklı gruplarla farklı müfredat takip edilerek yabancı dil derslerinden daha fazla verim almak mümkün olacak, sınıflar homojen yapıya kavuşturularak öğrenci motivasyonunu arttırmak mümkün olacaktır. Önerilen birinci yöntem, her akademik yıl başlangıcında yapılacak olan "yabancı dil seviye tespit sınavı"nın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının iki gruba ayrılması yöntemidir. Önceden belirlenecek olan barajın altında kalan öğrenciler alt-seviyeli grup, barajı aşan öğrenciler ise üst-

seviyeli grup olarak ayrılabilir. Bunun yanı sıra üstün başarı gösteren öğrenciler de yabancı dil dersinden muaf tutulabilir. Örneğin, S.D.Ü.'de her yıl sene başında "yabancı dil muafiyet sınavı" yapılmaktadır. Ancak bu sınava sadece isteyen öğrenciler katılmakta ve barajı geçenler yabancı dil derslerinden muaf tutulmaktadır. Oysa ki bu sınava katılımı mecbur tutup sınavı aynı zamanda öğrencileri gruplara ayırmak için de kullanmak pratik bir çözüm olabilir.

Önerilecek olan ikinci yöntem ise bundan daha pratik bir çözüm yolu olacaktır. Örneğin, bu araştırmadan elde edilen veriler mezun olunan lise tipi ile İngilizce bilgi düzeyi arasında doğru orantı olduğunu göstermiştir. Dolayısı ile "seviye tespit sınavına" hiç gerek kalmaksızın, öğrencileri gruplara ayırmak mümkündür. Anadolu liseleri ve dengi lise mezunlarını üst-seviyeli gruba, normal lise mezunlarını ise alt-seviyeli gruba dahil ederek bir çözüm yoluna gidilebilir. Örneğin bu çalışmaya katılan 345 öğretmen adayının %46.1'i Anadolu ve dengi lise, %53.9'u ise normal liselerden mezun olarak buraya gelmiştir. İkinci yöntem uygulanmış olsa idi çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı üst-seviyeli grup ve diğer yarısı da alt-seviyeli grup olarak belirlenebilirdi. Ancak az önce önerilen "yabancı dil seviye tespit sınavı" yöntemi bu yöntemden daha sağlıklı bir yöntemdir, çünkü her Anadolu ve dengi lise mezunu eşit derecede yabancı dil bilgisine sahip değildir. Bu nedenle mümkün olduğu ölçüde, birinci yöntemin kullanılması önerilmektedir.

Bu araştırma BEF'de öğrenim gören öğretmen adaylarının İngilizce bilgi seviyelerini ortaya koymuş ve dönem sonunda elde ettikleri gelişim düzeyini göstermiştir. Elde edilen veriler çalışmaya katılan öğretmen adaylarının İngilizce bilgi ve becerilerini önemli ölçüde geliştirdiklerini göstermiştir. Örneğin, ilk başta %35,34 ile en geride olan SBÖ (II. Öğrt.) bölümü öğretmen adayları başarı seviyelerini %65,52'ye çıkarmışlardır. Burada öne sürmek istediğim bir iddia bulunmaktadır, şayet daha önce önerildiği gibi sınıflar seviye gruplarına ayrılacak olursa İngilizce dersinin verimliliğinin artacağını ve öğrencilerin başarı seviyelerinin de buna paralel olarak yükseleceğini düşünmekteyim. Son olarak ise bu konu ile ilgili yapılan araştırmaların az olduğunu ve araştırmacıları bu konuya eğilerek bu ve benzeri araştırmalar yapmaya davet ediyorum. Unutmamalıyız ki yabancı dil öğrenmek öğrencileri içinde yaşadıkları karmaşık dünyaya hazırlar. Yabancı dil öğrenmenin değeri sadece iş ile ilgili avantajlar olarak görülmemeli, diğer insanları ve kültürleri anlamada sağlayacağı boyutlar da unutulmamalıdır.

Kaynakça:

Bakırcıoğlu, R. (2003. 6. baskı) *İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Anı Yayıncılık. Ankara.

Council of Europe (1998) *Committee of Ministers 623rd meeting of the Ministers' Deputies*. Recommendation No. R (98) 6

Demirel, Ö. (2003) *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Frantz, C.A. (1996) *Seventeen Values of Foreign Language Study*. ADFL Bulletin, 28/1.

Gibson, R.L. and Mitchell, M.H. (1990. 3. baskı) *Introduction to Counselling and Guidance*. New York. McMillan Pub. Comp.

Kutlu, M. ve Kaya, A. (2004) *Bireyi Tanıma ve Bireyi Tanıma Teknikleri*. Kaya, A. (Editör) Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Anı Yayıncılık. Ankara.

Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge University Press. Cambridge.

Ek: S.D.Ü. Burdur Eğitim Fakültesi İngilizce Testi

Adı, Soyadı :
Bölümü :
Mezun Olduğu Lise :

Aşağıdaki Sorularda Doğru Cevabı Daire İçine Alınız:

1. "……?" Yes, I'm. Cevabını gerektiren soru nedir?
   a) Is that your brother? b)Are they Tom and Bruce?
   c) Are you Mr. Smith? d) Is that your brother?
   e) Where is he?

2. Telefonda karşınızdaki kişinin kim olduğunu nasıl sorarsınız?
   a) Is your name Mary? b) What is her name?
   c) Is that your wife? d) Who is that, please?
   e) Are you Micheal?

3. Resmi bir toplantıda ilk kez tanıştığınız birine ne dersiniz?
   a) How is Mrs. Brown? b) How do you do?
   c) Who's that? d) How much is that?
   e) How do you spell your name?

4. Mr. Smith is Mary's uncle. Altı çizili sözcükler yerine hangi zamirler kullanılmalıdır?
   a) he/her b) he/his c) his/his d) she/her e) my/they

5. "……." Yes, of course. Cevabını gerektiren soru nedir?
   a) Let's go to the seaside? b) Can I help you?
   c) Can you help me? d) Shall we watch T.V.?
   e) I can help you?

6. Let's have dinner tonight. Cümlesine nasıl cevap verirsiniz?
   a) No, you can't
   b) Yes, please
   c) Shall we have dinner together?
   d) Can you help me?
   e) Yes, let's

7. Size "Where is the bank?" diye sorulduğunda, yerini bilmiyorsanız ne dersiniz?
   a) It's on the corner b) It's not here
   c) It's opposite the hotel d)I'm sorry, I don't know
   e) I think you can

8. "…….?" There is a hotel in East street. Cevabını gerektiren soru nedir?
   a) Is that a hotel? b) Where is the hotel?
   c) Where are you going? d) Is the bank near the hotel?
   e) Which hotel is that?

9. They came from….USA on….3rd of June. Boşluklara ne gelmelidir?
a) the/the b) the/a c) an/the d) an/an e) —/the

10. Hasan isn't…..his room, he's…..the school. Boşluklara ne gelmelidir?
a) in/in b) at/at c) from/at d) at/in e) in/at

11. "Saat 3 ü 20 geçiyor" cümlesinin İngilizce karşılığı nedir?
a) It's twenty to three b) It's twenty past three
c) It's quarter past three c) It's three o'clock
e) It's ten past three

12. The train arrives….Burdur….11 and leaves….İzmir. boşluklara ne gelmelidir?
a) from/in/to b) to/in/from
c) in/at/on d) in/at/for
e) from/at/for

13. Give me……glasses. Boşluğa ne gelmelidir?
a) this b) that c) those d) a e) one

14. What do you think of Burdur? Sorusuna kesinlikle hoşlanmadığınızı nasıl söykersiniz?
a) I don't like it at all b) I don't like it very much
c) I don't like it d) Not very much
e) No

15. "Which do you prefer?" I prefer cola….ayran" Boşluğa ne gelmelidir?
a) an b) of c) for d) in e) to

16. Have you got….sugar? Yes, I have….packet. Boşluklara ne gelmelidir?
a) some/some b) any/any c) any/a d) any/some e) any/two

17. Have you got….friends in England? Yes, I've got….friend there. Boşluklara ne gelmelidir?
a) some/a b) any/a c) none/one d) some/one e) any/some

18. She……goes shopping. Boşluğa ne gelmelidir?
a) every day b) sometimes c) yesterday d) at weekends e) tomorrow

19. I'm waiting….the bus. Boşluğa ne gelmelidir?
a) to b) of c) under d) for e) at

20. "Can I speak to Mr. Smith?" Sorusunun cevabı ne olmalıdır?
a) I'm sorry he's not in b) No, you can't
c) I think so d) It doesn't matter
e) Vey well, thank you

21. Ahmet is 24 years old. Hasan is 20 years old. Bu durumda hangisi doğrudur?
a) Hasan is older than Ahmet b) Ahmet is younger than Hasan
c) Ahmet is older than Hasan d) Ahmet is taller than Hasan
e) Ahmet is heavier

22. "What shall we do this evening?" Sorusunun cevabı hangisi olmalıdır?
a) No, let's not b) Yes, let's
c) Let's watch TV d) I don't like TV
e) OK, let's

23. Which flor is room 103….? Boşluğa ne gelmelidir?
a) in b) at c) of d) up e) on

24. "…..?" I've been to London. Soru ne olmalıdır?
a) Where have you been? b) Where are you?
c) Where did you go? d) Where will you go?
e) What have you got?

25. I will be in Antalya next month. Cümlesinin Türkçesi nedir?
a) Geçen ay Antalya'ya gittim b) Gelecek ay Antalya'da olacağım
c) Gelecek ay Antalya'da olmalıyım d) Gelecek yıl Antalya'da olacağım
e) Gelecek hafta Antalya'da olacağım

26. The train….the station fifteen minutes ago. Boşluğa ne gelmelidir?
a) will leave b) leaves c) has left d) left e) is leaving

27. Where were you last week? Sorusunun cevabı ne olmalıdır?
a) I will be back b) I am in England
c) I was back from holidays d) I was on holiday
e) I was very happy

28. "…...?" Wool. Soru ne olmalıdır?
a) What is it made of? b) How much is it?
c) What colour is it? d) What size is it?
e) Is it wool?

29. How much are the books? They cost 10 YTL…. Boşluğa ne gelmelidir?
a) many b) some c) one d) every e) each

30. "It's very small" cümlesinin sorusu ne olmalıdır?
a) What is it? b) What is the matter with you?
c) What are you doing? d) How much is it?
e) How big is Burdur?

31. "……?" Yes, please. Soru ne olmalıdır?
a) What do you want? b) Do you want some tea?
c) What does it look like? d) What would you like?
e) Do you want tea or milk?

32. He….goes fishing on weekdays, but he….goes on Sundays. Boşluklara ne gelmelidir?
a) usually/usually b) never/never
c) always/never d) always/often
e) often/often

33. Hasan….a lot of books. He….one now. Boşluklara ne gelmelidir?
a) buys/reads b) buy/read
c) buys/is reading d) is reading/buys
e) is buying/reading

34. Which town do you live….? Boşluğa ne gelmelidir?
a) on b) at c) in d) from e) of

35. What's the matter with you? Cevap ne olmalıdır?
a) You took a pill b) I've a headache
c) You look ill d) I'm very happy
e) I can help you

36. I….dance, but I….sing. Boşluklara ne gelmelidir?
a) can/can't b) can/must c) can't/mustn't d) —/can't e) have to/have to

37. You can go…..foot. Boşluğa ne gelmelidir?
a) by b) at c) over d) on e) of

38. This is….book, that's…. . Boşluklara ne gelmelidir?
a) us/our b) your/her c) mine/our d) my/his e) my/your

39. I've read the book….2 o'clock. Boşluğa ne gelmelidir?
a) now b) yet c) ago d) for e) since

40. I haven't been to Paris…. . Boşluğa ne gelmelidir?
a) just b) since c) yet d) for e) never

THE DIFFERENCES BETWEEN TEACHER CANDIDATES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AND IDENTIFYING THEIR LEVELS OF SUCCESS: THE EXAMPLE OF BURDUR FACULTY OF EDUCATION

Mustafa ŞEVİK*

Abstract

The English course is taught for two terms as a compulsory course at the faculties of education in Turkey. This study has been carried out in order to determine the current levels of English of the teacher candidates and their levels of success at the end of the term, taking the schools they graduated from into consideration. A total of 345 teacher candidates, who are currently studying at five different departments at the Burdur Faculty of Education have participated in this study. The study continued during the fall term of the 2004-2005 academic year. The data obtained from the study show that the teacher candidates improved their levels of English at the end of the term. However, it is mentioned that the classes are heteregenous as no level of classification has been made and that this might have negative effects over the efficacy of English courses. Some recommandations towards the solution of this problem are also offered. Finally, minor subject applications are discussed and it is suggested that the minor-subject regulations are to be reconsidered.

Key Words: Faculty of education, teacher candidate, English language course, level of success

* Assist. Prof.; Süleyman Demirel University Burdur Faculty of Education

ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE İDEAL BİR ÖĞRETİM ELEMANINDA BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Salih Zeki GENÇ*

Özet

Araştırmanın temel amacı, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikleri belirlemektir. Araştırmada, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalının 4. sınıfında öğrenim gören (Normal ve İkinci öğretim) 400 öğrenci örneklem grubuna alınmıştır.

Veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Anket yoluyla elde edilen veriler, frekans, yüzde ve t testi kullanılarak analiz edilmiş ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Sonuçta, öğrenci algılarına göre, ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikleri öğrencilerin farklı tercih (öncelik) sırasında ve farklı yüzdelik oranlarında belirttikleri, ilk üç sırayı öğretmenliğin üç temel ayağı olan alan bilgisi, mesleki formasyon ve genel kültür ile ilgili özellikleri, yani eğitim-öğretimle ilgili özellikleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özelliklerin öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim şekillerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretim elemanı, öğrenci, eğitim

Problem

Günümüzde, her alanda görülen bilgi patlaması bu bilgilerin özellikle genç nesillere kazandırılmasını tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli hale getirmiştir. Genel olarak bireylerde davranış değişikliğini amaçlayan ve hayat boyu devam eden eğitimin planlı ve programlı bir şekilde verilmesi için, eğitim sistemlerinde farklı öğretim kademeleri (ilköğretim, orta öğretim, yüksek öğretim) oluşturulmuş ve yüksek öğretim kademesi de örgün eğitim sürecinin son basamağı olarak sistemde yerini almıştır.

Yükseköğretim kurumları; üniversiteler ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksekokulları ile uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır.

1982 Anayasası, yüksek öğretim kurumlarına, "Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek", "bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak" "ülkeye ve insanlığa hizmet etmek" gibi görevler yüklemiştir (Kaya, 1984, 248). Yükseköğretim denilince akla öncelikle üniversiteler gelmektedir. Üniversiteler; bilimsel özerkliğe ve kamu tü-

* Yrd. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD Öğretim Üyesi

zel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu olarak adlandırılmaktadır. Bu yönüyle, dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de üniversitenin gerçekte iç içe geçmiş iki temel görevi olduğu görülmektedir. Bunlar yukarıda da belirtildiği gibi, ülkenin ihtiyacı olan dallarda ve sayıda insan gücü yetiştirmek; toplumun yerel ve ulusal ölçüde üretim ve yaşam standartlarının yükselmesine katkıda bulunmak ve belirlenen hedefler çerçevesinde toplumsal gereksinimlerden hareketle bilimsel araştırmalar yapmaktır (Korkut, 1999, 280). Bu durumda, "çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek" ilkesine dayalı olarak üniversite öğretim elemanlarının en önemli görevlerinden birisinin "öğretme" olduğu karşımıza çıkmaktadır.

Hangi düzeyde olursa olsun öğretme, öğrenmeyi sağlamak üzere koşullar oluşturma; öğrenmeyi destekleme; öğrenmeyi kılavuzlama faaliyetidir. O hâlde, bu günün öğretmeni (öğretim elemanı) sadece bilgi aktarıcı ya da taklit edilecek bir model değil, etkili öğrenmenin çok çeşitli yollarla meydana geldiğini; farklı öğrencilerin farklı öğrenme yollarını tercih ettiğini; birey olarak öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alındığında öğrenmenin gerçekleştiğini bilen ve öğretme-öğrenme ortamlarını, bu özellikleri dikkate alarak düzenleyen ve öğrenmeye rehberlik eden kişidir. Diğer taraftan, yukarda da belirtildiği gibi hangi yaklaşım kullanılırsa kullanılsın "öğretme"nin sadece sanat değil bir de teknik yanı vardır. Oysa ülkemizde üniversite öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, teknik özellikleri de olan bu "öğretme" becerilerini usta-çırak ilişkisi ile öğrenmektedirler. Bu durumda üniversite öğretim elemanlarının, nitelikli bir biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Çünkü, öğretim elemanları, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme işinde en etkili öğelerden biridir ve etkili ve verimli öğrenmeyi sağlayabildikleri ölçüde söz konusu işlevlerini yerine getirebilirler (Senemoğlu, 1994, 208-212).

Belirlenen hedefler çerçevesinde toplumsal gereksinimlerden hareketle bilimsel araştırmalar yapmak da, üniversitelerin ikinci görevidir. Günümüz dünyasında ülkelerin gelişmişlikleri bilim ve teknoloji alanında ulaştıkları düzeyler ile ölçülmektedir. Bilgiyi araştıran, bulan ve aktaran olan üniversiteler; ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmeler açısından istenilen seviyeye ulaşılmasında en temel kurumlardır.

Sonuç olarak, geleneksel boyutuyla üniversiteler eğitim-öğretim ve araştırma olmak üzere iki yönlü işlevi olan kurumlardır; eğitim-öğretim ve araştırma da öğrenci, akademik kadro ve fiziksel altyapı üçgeninde şekillenmektedir.

Üniversitelerin birinci görevi olan nitelikli insan gücü yetiştirme, eğitim-öğretim faaliyetiyle gerçekleştirilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyeti, özelliklede öğretim belirli bir mekanda, belirli bir zamanda ve belirli bir öğretici gözetiminde gerçekleştirilen bir süreçtir. Dolayısıyla bu süreçte öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır.

Üniversite eğitimi gençlere yapılmaktadır. Gençler artık çocuk değildir ve ortaöğretim gençliğinden çok değişik özelliklere sahiptir. Üniversitedeki bir çok elemanın, gençlerin psikolojik ve sosyolojik özelliklerine dikkat etmediği veya kendini buna göre ayarlamadığı ve buradan bir çok problemlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Gençler ya çocuk gibi görülmekte ve eski eğitimin yanlışları olan alay ve hakaretlere

maruz kalmakta, ya da gençler genç veya yetişkin olarak görülmekte ve onlara "pedagojik ilişki" den yakın ilişkiler kurulmakta, bunlar sağlıklı götürülemediği için de sınıf ve kurum içinde problemlere neden olmaktadır(Ergün; 2001: 190). Oysa bu sürecin nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi öğretim elemanı öğrenci iletişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesiyle mümkündür. Çünkü, öğrenciler öğretmenlerinden (öğretim elemanlarından) söz ederlerken onların sadece ders vermeyle ilgili, alan bilgisi, mesleki formasyon, genel kültür özelliklerinden değil, demokratik olma, hoş görülü ve kibar olma, eleştirilere açık olma, ideolojik davranmama gibi kişisel özelliklerinden de fazlasıyla bahsederler.

Mahiroğlu da bu konuda, öğrenciler, öğretmenlerini değerlendirirken öğretim yöntemleri, başarıyı ölçmede adalet, öğrenci ile ilgilenme, konu ile ilgi ve öğretmeni başkaları ile karşılaştırmada en iyi yargıçtırlar. Diğer taraftan, açıklık, anlaşılırlık, konuyu bilme, derse hazırlık ve dersin organizasyonu, öğretmede isteklilik ve öğretmen-öğrenci uyumu öğrenciler tarafından "üstün" öğretim elemanının özelliği olarak kabul edilmektedir (Mahiroğlu, 1998, 74-75) şeklinde görüş ileri sürmektedir.

Tüm bunlara dayalı olarak, "öğretme" işinin önderi olan, ancak öğretme faaliyeti dışında da görev ve sorumlulukları bulunan öğretim elemanlarının özelliklerinin neler olduğunun ortaya konulması önem arz etmektedir. Bu noktada, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikleri belirlemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikleri belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile ilgili dağılım nasıldır?
2. Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler öğrencilerin öğrenim şekillerine göre (Normal ve İkinci öğretim) farklılaşmakta mıdır?

Sayıltılar

1. Örnekleme alınan öğrencilerin ankete verdikleri cevapların ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikleri yansıttığı,
2. Uzman görüşleri alınarak hazırlanan ölçme aracının araştırma kapsamındaki alt problemleri ortaya koyabileceği,
3. Görüşlerine başvurulan öğrencilerin ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile ilgili samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2003-2004 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD. da öğrenim gören (Normal ve İkinci öğretim) 400 öğrenci ile,

2. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümüne bağlı Sınıf Öğretmenliği, Anabilim Dalı ile,
3. Öğretim elemanında bulunması gereken özellikleri içeren, ankette yer alan 23 madde (özellik) ile sınırlı tutulmuştur.

Yöntem

Evren:

Araştırmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören (Örgün ve İkinci öğretim) öğrenciler oluşturmaktadır.

Örneklem:

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 4 sınıf (Örgün ve İkinci öğretim) öğrencilerinin tamamına (425 öğrenci) anket uygulanmıştır. Anketi yanlış ya da eksik cevaplayanların çıkarılmasıyla 400 öğrenci örnekleme alınmıştır. (Bkz. Tablo I)

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyet ve Öğrenim Şekline (Normal-İkinci) Göre Dağılımları

		f	%
Cinsiyet	Erkek	216	54.0
	Kız	184	46.0
	Toplam	400	100.0
Öğrenim Şekli	Örgün Öğretim	215	53.7
	İkinci Öğretim	185	46.3
	Toplam	400	100.0

Verilerin Toplanması:

Bu araştırmada verileri toplamak için öncelikle 200 öğrenciden ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özelliklerin neler olduğuyla ilgili bir kompozisyon (düz yazı) yazmaları istenmiştir. Daha sonra, araştırmacı tarafından bu yazılar okunmuş, ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler maddeler halinde ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İlk olarak 50 ifade belirlenmiştir. Bu süreçte, birbirine yakın veya birbirini kapsayan ifadeler ayrıştırılmış ve ortaya çıkan veriler ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler olarak ifade edilmiştir. Elde edilen ifadeler alan uzmanları ve Türk dili uzmanlarıyla da görüşülerek maddeleştirilmiş ve ideal bir öğretim elamanında bulunması gereken özellikler ile ilgili 23 ifadeden oluşan bir anket hazırlanmıştır. En son olarak da, hazırlanan ankette yer alan 23 ifadeyi öğrencilerin önem sıralarına göre 1'den 23'e doğru sıralamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi:

Anket yoluyla toplanan veriler, bilgisayarda SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizde;

1. Örnekleme katılan öğrencilerin ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile ilgili dağılımını belirlemek üzere her bir seçenekle ilgili öncelik sırası ve yüzdeleri (%) bulunmuştur.

2. Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan "t testi" ile yoklanmıştır.

3. Öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarında bulunması gereken özellikler ile öğrencilerin öğrenim şekli (Örgün ve İkinci öğretim) arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan "t testi" ile yoklanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda üç kategoride ortaya konulmuştur.

1. İdeal Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Özelliklerle İlgili Bulgular:

Tablo II. Öğrenci Algılarına Göre İdeal Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Özelliklerle İlgili Tercih Sıraları ve Katılım Yüzdelerine Yönelik Dağılım:

İdeal Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Özellikler	Tercih Sırası	Katılım Yüzdesi
Alan bilgisine sahip olmalı	1	29.0
Mesleki formasyonu tam olmalı, derse ve konuya uygun metot, teknik seçebilmeli ve derse, konuya ait araç-gereç kullanabilmeli	2	21.5
Genel kültür bilgisine sahip olmalı	3	15.8
Eleştirilere açık olmalı	4	9.3
Empati kurmalı	5	7.5
İdeolojik görüşleri ve cinsiyetleri ne olursa olsun öğrencilere eşit davranmalı	6	7.8
Sınıf ortamına kendi ideolojisini, dünya görüşünü taşımamalı	7	7.3
Türkçe'yi iyi kullanmalı, ses tonunu ayarlamalı ve jest ve mimikleri kullanmalı	8	7.0
Sınıf ortamında demokratik olmalı	9	9.5
Derste öğrencileri söz hakkı vermeli	10	7.0
Müfredata körü körüne bağlı kalmamalı (bir kitabı açıp onu aynen okuyarak ders işlememeli)	11	7.0
Öğrencileri derse motive etmeli	12	8.5
Öğrencileri ezberci bir anlayış yerine araştırmacılığa yönlendirmeli	13	7.0
Öğrenci çalışmalarını (ödev, proje vb.) değerlendirmeli ve bu değerlendirmede objektif olmalı	14	13.0
Öğrenciyi eleştirel düşünmeye sevk etmeli	15	8.0
Alanıyla ilgili gelişmeleri takip edebilmeli	16	6.5
Sınavlarda öğrenciden ne işlediyse onu istemeli	17	10.3
Öğrenciyi notla tehdit etmemeli	18	6.3
Lider ve yönetici olmalı	19	8.3
Hoşgörülü ve kibar olmalı	20	7.0
Derse zamanında girip çıkmalı	21	8.5
Devamı tehdit olarak kullanmamalı	22	6.5
Kılık kıyafetine dikkat etmeli	23	21.3

Tablo II' de öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile ilgili öğrencilerin, tercih sıraları ve bu tercihlere katılım yüzdeleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özelliklerin neler olduğu, tercih sıraları ve bu tercihlere katılım yüzdelerinin farklı oranlarda gerçekleştiği görülmektedir. Örnekleme katılan öğrencilerin, ilk üç sırada öğretmenliğin üç ayağı olan alan bilgisi (birinci öncelik ve katılım yüzdesi % 29.0) mesleki formasyon (ikinci öncelik ve katılım yüzdesi , % 21.5) ve genel kültür bilgisi (üçüncü öncelik ve katılım yüzdesi %15.8) ile ilgili maddeleri (özellikleri) seçmiş ve bunlara yüksek oranlarda katılmış olmaları ideal bir öğretim elemanının kişilik özelliklerinden çok eğitim-öğretimle ilgili yönlerine (özelliklerine) önem verdiklerini göstermektedir. Bu yönüyle, örnekleme katılan öğrencilerce öğretim elemanının eğitim-öğretimle ilgili özelliklerinin ön plana çıkarılması, öğretim sürecinin ve bu süreçte de öğretim elemanının ne derce önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Bunun yanında, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile ilgili diğer öncelik sıralarına ve bunlara katılım yüzdelerine dikkat edildiğinde "eleştirilere açık olmalı (%9.3)", "empati kurmalı (%7.5)", "ideolojik görüşleri ve cinsiyetleri ne olursa olsun öğrencilere eşit davranmalı (%7.8)", "sınıf ortamına kendi ideolojisini, dünya görüşünü taşımamalı (%7.3)", "Türkçe'yi iyi kullanmalı, ses tonunu ayarlamalı ve jest ve mimikleri kullanmalı (%7.0)", "sınıf ortamında demokratik olmalı (%9.5)", "derste öğrencileri söz hakkı vermeli (%7.0)" "müfredata körü körüne bağlı kalmamalı (bir kitabı açıp onu aynen okuyarak ders işlememeli) (%7.0)", "öğrencileri derse motive etmeli (%8.5), "öğrencileri ezberci bir anlayış yerine araştırmacılığa yönlendirmeli (%7.0)", "öğrenci çalışmalarını (ödev, proje vb.) değerlendirmeli ve bu değerlendirmede objektif olmalı (%13.0)", "öğrenciyi eleştirel düşünmeye sevk etmeli (%8.0)", "alanıyla ilgili gelişmeleri takip edebilmeli (%6.5)", "sınavlarda öğrenciden ne işlediyse onu istemeli (%10.3)", "öğrenciyi notla tehdit etmemeli (%6.3)", "lider ve yönetici olmalı (%8.3)", "hoşgörülü ve kibar olmalı (%7.0)", "derse zamanında girip çıkmalı (%8.5)", "devamı tehdit olarak kullanmamalı (%6.5)", "kılık kıyafetine dikkat etmeli (%21.3)" özelliklerini tercih ettikleri görülmektedir.

Burada, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanının gerek eğitim-öğretimle ilgili gerekse kişisel özellikleri ile ilgili özelliklerin farklı öncelik sıralarında ve farklı katılım oranlarında olduğu görülmektedir. Tablo dikkatle incelendiğinde, örnekleme katılan öğrenciler ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken eğitim-öğretimle ilgili temel özelliklere (alan bilgisi, mesleki formasyon, genel kültür) ilk sıralarda ve yüksek oranlarda katılırlar iken, "alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmeli" özelliğine 16 sırada ve % 6.5 oranında katılıyor olmaları bir çelişki olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan, örnekleme katılan öğrencilerin ideal bir öğretim elemanının kılık kıyafetiyle pek ilgilenmedikleri diğer bir ifadeyle "kılık kıyafetine dikkat etmeli" özelliğini 23. önem sırasında ve çok büyük bir katlım yüzdesiyle (%21.3) belirtmiş olmaları dikkat edilmesi gereken bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. Öğrenci Algılarına Göre İdeal Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Özelliklerin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığıyla İlgili Bulgular:

Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında bir farkın olup olmadığı Tablo III'te verilmiştir.

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SK	t	Önem Düzeyi
Erkek	216	12.0507	1.0485	0.606	0.70
Kız	184	12.0009	0.4072		Anlamsız

Yukarıdaki tabloda, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özelliklerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile ilgili erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşlerinin ortalamalarının birbirine çok yakın oranlarda olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumda, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler cinsiyet değişkeninden bağımsızdır denilebilir. Yani, erkek ve kız öğrencilerin ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler hakkındaki düşünceleri benzerlik göstermektedir.

3. Öğrenci Algılarına Göre İdeal Bir Öğretim Elemanında Bulunması Gereken Özelliklerin Öğrencilerin Öğrenim Şekline Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığıyla İlgili Bulgular:

Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile öğrencilerin öğrenim şekli arasında bir farkın olup olmadığı Tablo IV' de verilmiştir.

Öğrenim Şekli	n	$\bar{X}$	SK	t	Önem Düzeyi
Normal Eğitim	215	12.0746	1.0985	1.234	0.28
İkinci Öğretim	185	11.9734	0.2042		Anlamsız

Tablo IV'te örnekleme katılan öğrencilerin algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özelliklerin öğrencilerin öğrenim şekline (normal-ikinci öğretim) göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili bulgular verilmiştir. Normal öğretim öğrencilerinin ideal bir öğretim elemanında bulunması gererken özelliklerinin ortalamaları ile ikinci öğretim öğrencilerinin bu konudaki görüşlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu haliyle, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile öğrencilerin öğrenim şekilleri (normal ve ikinci öğretim) arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumda, normal öğretim gören öğrencilerinin ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile ilgili görüşleri ile ikinci öğretim öğrencilerinin ideal bir öğretim elemanında bulunması gererken özellikler ile ilgili görüşlerinde ayrılık göstermediği karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile ilgili öğrenci görüşleri öğrencilerin öğrenim şekline (normal-ikinci öğretim) göre değişkenlik göstermemektedir. Yani, hem normal öğretimde öğrenim gören öğrenciler hem de ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin ideal bir öğretim elemanında bulunması gerekli özellikler ile ilgili görüşleri aynıdır denilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Bu araştırmayla, öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçta;

1. İdeal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikleri öğrencilerin farklı tercih (öncelik) sırasında ve farklı yüzdelik oranlarında belirttikleri, ilk üç sırayı öğretmenliğin üç temel ayağı olan alan bilgisi, mesleki formasyon ve genel kültür ile ilgili özellikleri yani eğitim-öğretimle ilgili özellikleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken gerek kişisel gerekse eğitim-öğretimle ilgili diğer özellikleri de öğrencilerin farklı öncelik ve oranlarda katıldıkları ortaya çıkmıştır.

2. Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3. Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile öğrencilerin öğrenim şekilleri (normal ve ikinci öğretim) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öneriler

1. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler ışığında öğrencilerin ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikleri ile ilgili görüşleri, bir şekilde (yazılı, görsel basın veya bu alanda yapılacak kongre, sempozyum vb.) öğretim elemanlarına ulaştırılabilir.

2. İdeal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ile ilgili öğrenci görüşlerinin ortaya konulabilmesi açısından değişik üniversitelerin değişik fakülte ve bölümlerinde benzer araştırmalar yapılabilir.

3. Öğretim elemanlarının gerek eğitim-öğretim gerekse kişisel özellikleri ayrı ayrı detaylı bir şekilde ele alınarak incelenebilir.

Kaynakça

Ergün, Mustafa (2001). "Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi", **Eğitimde Yansımalar:VI, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu.** Başkent Öğretmen Evi, Ankara: 11-13 Ocak 2001 ss: 188-192.

Kaya, Yahya (1984). Kemal. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika. Eğitim, Kalkınma.** Nüve Matbaası, Ankara.

Korkut, Hüseyin (1999). "Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri", **Eğitimde Yansımalar:V, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu.** Başkent Öğretmen Evi, Ankara: 25-27 Kasım 1999 ss: 280-293.

Mahiroğlu, Ahmet (1998). "İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyon Programları ile Yetiştirilmesinde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi", **Eğitimde Yansımalar:IV, Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim 1. Ulusal Sempozyumu.** Başkent Öğretmen Evi, Ankara: 27-28 Kasım 1998 ss: 73-80.

Senemoğlu, Nuray (1994). "Üniversite Mezunu Öğrencilerin Görüşlerine Göre Üniversite Öğretim Elemanlarının Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi İhtiyaçları", **I. Eğitim Bilimleri Kongresi. Bildiriler**, cilt: 1 Adana : 1994, ss: 207-218.

THE PECULIARITIES WHICH AN IDEAL ACADEMICIAN SHOULD POSSESS THROUGHOUT THE VIEWS OF THE STUDENTS

Salih Zeki GENÇ*

Abstract

The aim of this study is to point out the peculiarities which an ideal academician should have in terms of the views of the students. 400 fourth-year students in the department of primary teacher training of the Kazım Karabekir Faculty of Education have been classified into example groups.

The questionnaire has been used to gather the data conducted by the researcher. The data obtained through the questionnaire have been analyzed by using frequency, percentage and "t" test and then have been interpreted with figures. Consequently, based on the students' perceptions it has been found out that students have indicated the peculiarities that an academician should have within their different order of preferences and frequencies, and that they have preferred, being the first three on the list, the knowledge of the field that is the first fundamental step of teacher training, the characteristics as regards the professional specialists and general culture, that is, the peculiarities concerning education and learning. On the other hand, it has been discovered that the peculiarities that an ideal academician should possess do not differ in the types of education and sex of the students.

Key Words: Academician, student, education

* Assist. Prof.; Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education Department of Primary School Teaching

FARKLI ÖĞRENİM SEVİYESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ÇÖZÜNME ESNASINDA KÜTLENİN KORUNUMUYLA İLGİLİ ANLAMALARININ TESPİTİ

Muammer ÇALIK*
Alipaşa AYAS**

Özet

Bu çalışmanın amacı farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin çözünme esnasında kütlenin korunumuyla ilgili anlamalarını ortaya çıkarmak ve yaşa bağlı olarak öğrencilerin anlamalarındaki gelişmeleri takip etmektir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak 18 soruluk bir açık uçlu test geliştirilmiştir. Bu testteki üç soru kütlenin korunumuyla doğrudan ilgilidir. Bu test farklı öğrenim seviyesindeki 443 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin kütlenin korunumuyla ilgili moleküller arasındaki boşlukların dolması, basıncın etkisi, hacimdeki artış gibi kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kütlenin korunumuyla ilgili sahip oldukları anlamalarda çan eğrisi şeklinde bir dağılımın olduğu tespit edilmiştir. bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin kütlenin korunumuyla ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi için çalışma yaprakları, grup tartışmaları gibi öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve sınıflarda uygulanmasının gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kavram yanılgısı, kütlenin korunumu, çözünme kavramı, anlama düzeyi

Giriş

Literatürdeki araştırmalar, çoğu durumda öğrencilerin, daha fazla öğrenme için temel olarak kullanabilecekleri kısmen doğru fikirler geliştirdiklerini, ancak çoğu öğrencinin, kendi çalışmalarının başlangıcında temel kavramlarla ilgili bilimsel olarak kabul edilen uygun bir anlamayı da geliştiremediklerini, ifade etmektedir (Nakhleh, 1992; Renström, Andersson ve Marton, 1990; Stavy, 1988; Treagust, 1988) . 1970'lerin ortasından sonra, öğrencilerin fen bilgisi sınıflarında karşılaştıkları olayları, bilim çevreleri tarafından kabul edilenlerden farklı olarak düşünebildiklerinin ve kavramsallaştırabildiklerinin farkına varılmıştır (Ebenezer ve Fraser, 2001). Farklı formlarda ortaya çıkan bu tür öğrenci algılamalarına "kavram yanılgıları (misconceptions)", "preconceptions (ön kavramlar)", "alternatif yapılar (alternative frameworks)", "çocukların bilimi (children' s science)" gibi isimler verilmiştir (Ayas ve Coştu, 2001; Ünal, 2003; Çalık ve Ayas, 2005; Köse, Coştu ve Keser, 2002). Bu terimlere genel olarak bakıldığında aynı şeyleri ifade etmektedir. Fakat değişik terimlerin kulla-

* Giresun Üniversitesi, Giresun Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
** KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü

nılması, öğrencilerin fikirlerinin ve kanılarının karekteristiğini vurgulamasından ileri gelmektedir (Nicoll, 2001; Coştu, 2002, 2006).

Fen eğitiminde yapılan çalışmaların sonuçları, öğrencilerin bazı fen kavramlarını kabul edilebilir bilimsel fikirlerden farklı bir biçimde algıladıklarını ortaya koymakta ve bu kavram yanılgılarının eğitim öncesinde belirlenmesine ve eğitimin buna göre düzenlenmesinin önemine değinmektedir (Çalık, Ayas ve Ebenezer, 2005; Kabapınar, 2001). Öğrencilerin fen bilgisindeki yanlış anlamaları ve kavram yanılgıları, fen bilgisi eğitimcileri, araştırmacıları, öğretmenleri ve elbette öğrencileri için ana sorunu oluşturmaktadır (Zoller, 1990). Çünkü öğrencilerin sahip oldukları bu kavram yanılgıları, öğrencilerin sonraki öğrenmelerini etkilemekte ve değişime karşı direnç göstermektedir (Ayas ve Demirbaş, 1997; Garnett ve Treagust, 1992; Quiles-Pardo ve Solaz-Portolés, 1995). Bu bağlamda düşünüldüğü zaman öğrencilerin bilimsel olayları anlamalarını tespit etmek ve fen öğretimini geliştirmek için fen kavramları hakkında öğrencilerin ilk kavramalarının tespit edilmesi gerekmektedir (Hand ve Treagust, 1991).

Griffiths (1994) alternatif kavramlara neden olan kimya konularını tespit etmiştir. Bunlar; kimyasal denge, asit ve bazlar, stokiyometri, elektro kimya, maddenin yapısı, bağlanma, fiziksel ve kimyasal değişme, çözünme, çözeltiler ve yanma şeklinde ifade edilmektedir. Mikroskobik seviyede çözünme olayının gerçekleştiği çözeltiler konusu iyonik eşitliklerin yazımı, elektro kimya, asit ve bazlar gibi konuların anlaşılmasında temel oluşturmaktadır (Ebenezer, 2001; Çalık, 2003, 2006). Çözünme işlemi esnasındaki kütlenin korunumu konusu çözeltiler içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan bakıldığı zaman öğrencilerin bu konu hakkındaki anlamalarının tespit edilmesi gerekmektedir.

Çözünme esnasında kütlenin korunumuyla ilgili Piaget ve Inhelder (1974)'in yaptıkları çalışmada farklı yaş grubundaki öğrencilerle mülakatlar yürütülmüştür. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin kütlenin korunumuyla ilgili 4 farklı seviyeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu aşamalar: (1) herhangi bir korunum yok (4-7 yaş) (2) maddenin korunumu (7-9 yaş) (3) kütlenin korunumu (9-12 yaş) (4) hacmin korunumu (12 yaş ve yukarısı), şeklinde ifade edilmiştir.

Holding (1987) 7-17 yaş arasındaki öğrencilerin çözünme esnasındaki kütlenin korunumuyla ilgili anlamalarını araştırmıştır. Bu çalışma esnasında 90 öğrenciyle mülakat yürütülmüş ve 588 öğrenciye de yazılı anket uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Holding (22) öğrencilerin çoğunluğunun çözünme esnasında kütlenin korunduğunu ya da kütlede bir azalmanın meydana geldiğini ifade ettiklerini tespit etmiştir. Bunun yanısıra, çok az bir grubunda kütlede artışın olacağını ifade ettiklerini bulmuştur. Bundan başka, kütlenin korunduğunu ifade eden öğrencilerin çan eğrisi şeklinde (U) gelişimsel bir dağılım gösterdiklerini tespit etmiştir. Örneğin; 7-8 yaşındaki öğrencilerin %50'si kütlenin korunduğunu ifade ederken, 9-10 yaşındakilerin %40'ı ve 16-17 yaşındaki öğrencilerin ise %70'inin kütleyi koruduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Holding (1987) çoğu öğrencinin kendi zihinsel modellerini ifade ettikleri zaman, çözünme esnasında kütlenin korunumu ve atomik fikirler arasında bir ilişkinin olduğunu söylemenin zor olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanısıra bu öğrencilerin kendi fikirlerini ortaya koymaları durumunda ise ya şekerin kütlesine yada onun değişiyor olmasına odaklandıklarını ifade etmiştir.

Driver ve Russell (1982) çözünme esnasında kütlenin korunumu üzerine odaklanmışlardır. 324 öğrenciye yazılı cevap gerektiren bir test uygulamışlardır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin bazılarının şekerin çözünmesi sonucunda kütlenin korunacağını ifade etmelerinin yanısıra bazılarının kütle de bir kayıp olacağını yada kütlede bir artışın olacağını ifade ettiklerini bulmuştur. Bu çalışmanın sonucunda da, öğrencilerin cevaplarının çan eğrisi şeklinde (U) bir dağılım gösterdiğini bulmuşlardır.

Çözeltiler konusu içerisinde çözünme işlemi mikroskobik seviyede gerçekleşen en önemli olaydır (Ebenezer, 2001). Bu fikir dikkate alındığı zaman farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin çözünme esnasında kütlenin korunumuyla ilgili fikirlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bunun yanısıra öğrencilerin kütle korunumuyla ilgili anlamalarının zihinsel gelişime, yaşa ve aldıkları derslerle beraber nasıl bir değişme gösterdiğinin tespit edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin zihinsel gelişimini, yaşlar arası (cross-age) ve boylamsal çalışmalarla (longitudinal) ölçülmektedir. Ancak yaşlar arası çalışmalarda öğrencilerin aynı sınıf seviyesine ulaştıkları zaman aynı konuları görecekleri varsayılarak çalışmalar yürütülür. Boylamsal çalışmalar da ise aynı öğrenciler yıllar boyunca takip edilir. Ancak boylamsal çalışmalarda örneklem grubundan kayıplar olmakta ve çok uzun zaman gerektirmektedir. Bu açıdan bakıldığı zaman yaşlar arası çalışmaları uygulamak daha kolaydır. Nitekim bir çok araştırmacı tarafından da kavram gelişimiyle ilgili olan çalışmalarda başarıyla uygulanmıştır (Abraham, Williamson ve Westbrook, 1994; Blanco ve Prieto, 1997; Çalık, 2005; Çalık ve Ayas, 2005; Saka, Cerrah, Akdeniz ve Ayas, 2006; Westbrook ve Marek, 1991).

Bu çalışmanın amacı, farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin çözünme esnasında kütlenin korunumuyla ilgili anlamalarını ortaya çıkarmak ve yaşa bağlı öğrencilerin anlamalarındaki gelişmeleri takip etmektir.

Yöntem

Bu çalışmada örnek olay metodolojisi kullanılmıştır. Bu metodoloji araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışılmasına imkan sağladığı için özellikle bireysel yürütülen çalışmalar için uygun bir yöntemdir (Çepni, 2005).

Örneklem

Açık uçlu sorulardan oluşan test Trabzon ve Akçaabat merkezdeki iki ilköğretim okulu ve iki liseden rastgele seçilen (7, 8, 9 ve 10. sınıflardan) 443 öğrenciye uygulanmıştır. Bu örneklemin sınıflara göre dağılımı Tablo I de verilmiştir.

Tablo I. Öğrenci sayılarının okullara göre dağılımı

Öğrenim Seviyesi	A İlk*.	B İlk*.	A Lisesi	B Lisesi	Toplam Öğrenci Sayısı
Yedinci Sınıf	66	39	——-	——-	105
Sekizinci Sınıf	71	31	——-	——-	102
Dokuzuncu Sınıf	——-	——-	57	46	103
Onuncu Sınıf	——-	——-	63	68	131

İlk*.: İlköğretim Okulu

Veri toplama araçları

Kavramların anlaşılma düzeyiyle ilgili yapılan çalışmalarda kavram haritaları, mülakatlar, çizimler, yazılı cevap gerektiren testler, tahmin-gözlem-açıklama (POE), kelimeleri ilişkilendirme gibi yöntemler kullanılmaktadır (White ve Gunstone, 1992). Bu çalışmada veri toplama amacıyla doğrudan açık uçlu sorular, teşhis edici sorular (diagnostic) ve çizimlerden oluşan bir test geliştirilerek uygulanmıştır. Ancak bu testin sadece üç sorusu bu çalışmada ifade edilen kütlenin korunumuyla doğrudan ilgilidir. Bu sorulardan ikisi teşhis edici (diagnostic) ve birisi de açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Oluşturulan test iki Kimya Eğitimi uzmanı ile Fizikokimya alanında uzman iki öğretim üyesi ve Organik kimya alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenerek, hem testlerin bilimsel geçerliliği araştırılmış, hem de geçerli cevaplar oluşturulmuştur. Bu tür uygulamalar testin geçerliği ve güvenirliğini artırmaktadır.

Bu testte veri toplamak amacıyla kullanılan sorular aşağıda verilmiştir:

1. Yarısına kadar su dolu olan bardağın içerisine bir tane küp şeker, atılarak karıştırılıyor. Buradaki şekerli su çözeltisinin kütlesi, başlangıçta ilave edilen şeker ve suyun toplam kütlesine

(a) eşittir

(b) eşit değildir

Çünkü.....

2. Bir kaba önce bir miktar su, sonra üzerine bir miktar alkol ve en son olarak da bir miktar zeytin yağı ilave ediliyor. Kap içerisindeki toplam sıvı miktarının kütlesi, başlangıçtaki zeytin yağı, alkol ve suyun toplam kütlesine

(a) eşittir

(b) eşit değildir.

Çünkü.....

3. Kaya tuzu ve ince tuz, aynı sıcaklıktaki sıvılara eşit miktarda atarak karıştırdığımız zaman, her ikisinde de çözünme olayı gerçekleşir. Kaya tuzu ve ince tuzun bulunduğu çözeltilerin, sıvısının tamamı buharlaştırılsa ne olur? Niçin?

İşlem

Öğrencilerin anlama seviyelerini değerlendirmek için açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin daha düzenli ve organize halde sunulmasının, kategorilerin kullanılmasıyla mümkün olacağı ifade edilmektedir (Merriam, 1988; Yin, 1994). Bu çalışmada açık uçlu sorulardaki anlama düzeyini tespit etmek için kullanılan kategoriler; *anlamama, spesifik kavram yanılgıları, bir spesifik kavram yanılgısıyla kısmi anlama, kısmi anlama ve tam anlama* kategorilerinden oluşmaktadır. Bu tip kategoriler literatürdeki çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Abraham, Gryzybowski, Renner ve Marek, 1992). Anlama seviyesiyle ilgili olan kategoriler ve içerikleri Tablo II' de gösterilmiştir.

Tablo II. Testin ikinci bölümünde yer alan soruları analiz etmede kullanılan kategoriler ve içerikleri

Anlama Düzeyleri	Puanlama Kriterleri
Tam Anlama	Geçerliliği olan cevabın bütün yönlerini içeren cevaplar
Kısmi Anlama	Geçerli olan cevabın bir yönünü içeren fakat bütün yönlerini içermeyen cevaplar
Bir Spesifik Kavram Yanılgısıyla Kısmi Anlama	Cevaplar kavramın kısmen anlaşılmasını gösteren fakat aynı zamanda bir kavram yanılgısını da içeren cevaplar
Kavram Yanılgıları	Bilimsel olarak yanlış olan cevaplar
Anlamama	Boş bırakma, bilmiyorum, anlamadım şeklindeki cevaplar
	Soruyu aynen tekrarlama
	İlgisiz ya da açık olmayan cevap verme

Testteki sorunun içeriğine göre verilen cevaplar anlama düzeyi kategorilerinin kullanımıyla analiz edilmiş ve öğrencilerin cevap yüzdeleri olarak sunulmuştur. Teşhis edici (diagnostic) tipteki soruların analizi esnasında her iki kısmı da doğru cevaplandırılmışsa "Tam anlama" kategorisine, birinci kısmı veya ikinci kısmından birisi doğru ancak diğer kısmı boşsa "kısmi anlama" kategorisine, iki kısımdan birisi doğru ancak diğer kısmı kavram yanılgısını içeriyorsa "bir spesifik kavram yanılgısıyla kısmi anlama" kategorisine, her iki kısımda yanlış ve kavram yanılgısını içeriyorsa "kavram yanılgısı" kategorisine konulmuştur. Analizlerin sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak öğrencilerin anlama düzeylerine ilişkin yorumlarda bulunulmuş ve öğrencilerde var olan kavram yanılgıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Birinci soru, teşhis edici (diagnostik) tipte hazırlanmıştır. Tablo III' den görüldüğü gibi, bu soruyu tam anlama seviyesinde cevaplayan öğrenci yüzdeleri, yedinci sınıf için % 13, sekizinci sınıf için % 9, dokuzuncu sınıf için % 25 ve onuncu sınıf için % 16 olarak bulunmuştur. Bu kategorideki cevaplara örnek olarak sorunun birinci kısmını "eşittir" olarak işaretleyen ve yaptığı açıklamada doğru olan cevaplardan bir kaçı verilmiştir: "*Çünkü şeker görünmüyor fakat şeker su içerisindedir. Çözünmeye uğradığı için görünmez ama yine oradadır. Kütlesini korumaktadır*", "*Çünkü madde kütlesinden bir şey kaybetmemiştir, dolayısıyla toplam kütle korunmuştur*", "*Çünkü şeker suyun içinde uçmuyor. Burada şekerli su çözeltisi ile başlangıçta ilave edilenlerin kütleleri eşittir. Çünkü şeker çözündüğü zaman yine oradadır ve kütlenin korunumu kanunu geçerlidir*". Bunun yanısıra, kısmi anlama kategorisindeki öğrenci yüzdeleri artan öğrenim seviyesine göre sırasıyla, % 40, % 28, % 21 ve % 34 şeklindedir. Sorunun birinci kısmını "eşittir" olarak işaretleyen ve bu cevabının nedenini de kısmen açıklayan cevaplara örnek olarak: "*Çünkü şekerli suyun toplam kütlesi, şeker ve suyun kütleleri toplamına eşittir*", "*Çünkü her ikisinde de madde miktarı değişmiyor*", "*Çünkü aynı kap içerisinde yine aynı miktarda bulunur*" verilebilir. Bunun yanısıra sorunun birinci kısmını boş bırakan ancak ikinci kısmı doğru olan cevaplara örnek olarak: *"Şekeri kaynattığımız zaman ne kadar şeker koymuşsak o kadar şeker açığa çıkar ve kütleleri başlangıçtaki miktar kadardır"* verilebilir. Ayrıca, bir spesifik kavram yanılgısıyla kısmi anlama kategorindeki öğrenci cevap yüzdeleri, yedinci sınıf için % 12, sekizinci sınıf için % 10, dokuzuncu sınıf için % 15 ve onuncu sınıf için % 11 olarak bulunurken, kavram yanılgısı kategorisindeki öğrenci

yüzdeleri artan öğrenim seviyesine göre sırasıyla, % 27, % 43, % 34 ve % 35 olarak ortaya çıkmıştır. Bir spesifik kavram yanılgısıyla kısmi anlama kategorisinde birinci kısmını "eşittir" olarak ifade eden ancak ikinci kısmında kavram yanılgıları bulunan cevaplar örnek olarak verilebilir: "*Çünkü maddeler aynıdır. Yalnız hal değişimine uğramıştır", "Çünkü belli bir miktar su buharlaşır ama kütle aynıdır. Sadece yeni bir madde oluşmuştur", "Çünkü ilk önce şeker kütleyi artırır. Daha sonra şekerin arasındaki havalara su dolar ve eşitlenir", "Çünkü şeker ve su katıldığı için ikisinin toplam basınç kuvveti eşittir*" gibi örnekler verilebilir. Kavram yanılgısı kategorisine sokulan cevaplarda ise birinci kısmının "eşit değildir" olarak cevaplandıran ve ikinci kısmında da kavram yanılgısı bulunan cevaplar örnek olarak verilebilir: "*Çünkü şeker su içine attığımızda eriyor ve şeker kayboluyor", "Çünkü su ile şeker karıştırıldığında başka bir maddeyi meydana getirir", "Çünkü su şekeri erittiği zaman, su bir miktar daha çoğalır. Çünkü basınç meydana gelir", "Çünkü şeker daha hafiftir ve çözünen olduğu için su daha ağırdır", "Çünkü su şeker içerisindeki hava boşluklarını doldurur", "Çünkü şekerlerin hacmi suyun hacmine karışır ve hacim artışı olur*" gibi cevapları içermektedir. En son kategori olan anlamama seviyesiyle ilgili olan öğrenci yüzdeleri artan öğrenim seviyesine göre sırasıyla, % 8, % 10, % 5 ve % 4 şeklindedir.

Tablo III. Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin teste verdikleri cevapların yüzdeleri

Soru No.	Yedinci Sınıf (%)					Sekizinci Sınıf (%)				
	T.A	K.A	BSK	K.Y	Anl.	T.A	K.A	BSK	K.Y	Anl.
1	13	40	12	27	8	9	28	10	43	10
2	8	35	7	35	15	12	21	21	26	20
3	3	42	2	7	46	3	27	10	5	55
Soru No.	Dokuzuncu Sınıf (%)					Onuncu Sınıf (%)				
	T.A	K.A	BSK	K.Y	Anl.	T.A	K.A	BSK	K.Y	Anl.
1	25	21	15	34	5	16	34	11	35	4
2	23	25	15	31	6	13	33	25	28	0
3	16	35	15	13	21	27	38	10	12	13

T.A: Tam anlama, **K.A:** Kısmi anlama, **BSK:** Bir spesifik kavram yanılgısıyla kısmi anlama, **K.Y:** Kavram yanılgısı, **Anl:** Anlamama

İkinci soruda, teşhis edici (diagnostik) tipte hazırlanmış bir sorudur. Tablo III'den görüldüğü gibi, bu soruya tam anlama seviyesinde cevap veren öğrenci yüzdelerinin dağılımı, yedinci sınıf için % 8, sekizinci sınıf için % 12, dokuzuncu sınıf için % 23 ve onuncu sınıf için % 13 şeklindeyken, kısmi anlama seviyesindeki öğrenci yüzdelerinin dağılımı ise artan öğrenim seviyesine göre sırasıyla, % 35, % 21, % 25, % 33 olarak tespit edilmiştir. Tam anlama kategorisine gruplandırılan hem birinci tarafı "eşittir" olarak cevaplandırılan hem de ikinci tarafı doğru olan cevaplara örnek olarak şunlar verilebilir: "*Çünkü madde kaybı olmamıştır, kütleler korunur", "Çünkü hiçbiri kaybolmaz. Toplam kütle korunur. Alkol suda çözünür ama kaybolmaz yine oradadır", "Çünkü madde kaybı olmamıştır, toplam kütle korunmuştur. Zaten kütle değişmeyen madde miktarıdır*". Sorunun birinci kısmını "eşittir" olarak işaretleyen ve bu cevabının nedenini de kısmen açıklayan cevaplara örnek olarak: "*Çünkü başlangıçtaki üç sıvı şu an oradadır", "Çünkü*

kap içerisindeki toplam sıvı miktarı zeytinyağı, alkol ve suyun toplam kütlesine eşittir" verilebilir. Bunun yanısıra sorunun birinci kısmı boş olan ancak ikinci kısmı kabul edilebilir bir cevabı içeren cevaplara örnek olarak: *"Madde kaybı olmamıştır"* verilebilir. Bunun yanısıra bir spesifik kavram yanılgısıyla kısmi anlama kategorisine konulan öğrenci cevaplarının dağılımı, yedinci sınıf için % 7, sekizinci sınıf için % 21, dokuzuncu sınıf için % 15 ve onuncu sınıf için % 25 olarak ortaya çıkarken, kavram yanılgısı kategorisindeki öğrenci yüzdelerinin dağılımı aynı sıraya göre, % 35, % 26, % 31 ve % 28 olarak bulunmuştur. Bir spesifik kavram yanılgısı kategorisine konulan birinci kısmı "eşittir" cevabını içeren ancak ikinci kısmı kavram yanılgısı içeren cevaplara örnek olarak şunlar verilebilir: "*Çünkü bu çizimde bir karışım yoktur", "Çünkü bu maddeler su içinde eriyip kaybolmazlar", "Çünkü zeytinyağı ve alkolün çözünürlüğü olmadığından ve suyun çözünürlüğü olduğundan eşittir (Bu kavram yanılgısı 8.Sınıf seviyesinde tespit edilmiştir)", "Çünkü toplam kaldırma kuvvetleri eşittir".* Bundan başka, kavram yanılgısı kategorisine konulan cevaplara da, birinci kısmını "eşit değildir" olarak cevaplandıran ve ikinci kısmında da kavram yanılgısı bulunan cevaplar örnek olarak verilebilir: "*Çünkü hepsinin yoğunluğu, hacmi ve kütlesi farklıdır", "Çünkü alkol suya karışır ve suyun kütlesini artırır. Zeytinyağı da karışarak suyun kütlesini artırır", "Çünkü sıvılar bulunduğu kabın kütlesini alır (Bu kavram yanılgısına 8. Sınıf seviyesinde rastlanmıştır)", "Çünkü sıvı miktarının basıncı eşit değildir (Bu kavram yanılgısına 8. Sınıf seviyesinde rastlanmıştır), "Çünkü su ile alkol bir bileşik oluşturmuştur. Su ile alkol aradaki hava boşluklarını doldururlar", "Çünkü çözünme olacağından sıvıların ağırlığı azalır".* Anlamama kategorisindeki öğrenci yüzdelerinin dağılımı ise, yedinci sınıf için % 15, sekizinci sınıf için % 20, dokuzuncu sınıf için % 6 ve onuncu sınıf için % 0 olarak tespit edilmiştir.

Üçüncü soruda ise çözeltilerin çözücüsünün buharlaştırılması sonucunda ne olacağı sorulmaktadır. Tablo III' den görüldüğü gibi, tam anlama seviyesindeki öğrenci yüzdelerinin dağılımı artan öğrenim seviyesine göre sırasıyla, % 3, % 3, % 16 ve % 27 olarak bulunurken, kısmi anlama seviyesinde bu soruyu cevaplayan öğrenci yüzdelerinin aynı sıraya göre dağılımı ise, % 42, % 27, % 35 ve % 38 olarak tespit edilmiştir. Tam anlama kategorisine konulan, *"Tuzlar dibe çöker ve başlangıçtaki miktar kadar tuz elde edilir. Çünkü onların kaynama noktası suyunkinden daha fazladır", "Tuzlar geride kalır. Ne kadar tuz çözünmüşse o kadar tuz geri elde edilir. Kaya tuzu ince tuz olarak bulunur. Çünkü bu sıcaklıkta tuzlar buharlaşmaz, onların kaynama noktaları daha yüksektir", "Tuzlar başlangıçtaki miktar kadar geri elde edilir çünkü tuzun buharlaşması daha yüksek sıcaklıkta olur", "Tuzlar ilave edildiği kadar geri elde edilir. Çünkü suyun buharlaşma ısısı tuzunkinden daha küçüktür (Bu ifadeye 7. Sınıf seviyesinde rastlanmıştır)"* gibi cevaplarla ifadesi bunlara oldukça benzer olan öğrenci cevaplarından oluşmaktadır. Bunun yanısıra, kısmi anlama kategorisindeki cevaplar ise, *"Tuz kalır. Çünkü su tamamen buharlaşır", "Tuzlar tekrar elde edilir", "Çözünmesine rağmen tuz yok olmamıştır. Bu nedenle çözelti kaynatıldığı zaman tuz kabın dibinde kalır", "Her biri aynı miktarda kabın dibinde kalır"* gibi cevaplardan ibarettir. Bundan başka, bir spesifik kavram yanılgısıyla kısmi anlama kategorisindeki öğrenci yüzdelerinin dağılımı, yedinci sınıf için % 2, sekizinci sınıf için % 10, dokuzuncu sınıf için % 15 ve onuncu sınıf için % 10 olarak ortaya çıkarken, kavram yanılgısı kategorisindeki öğrenci yüzdelerinin aynı sıraya göre dağılımı, % 7, % 5, % 13 ve % 12 olarak tespit edilmiştir. Bir spesifik kavram yanılgısıyla kısmi anlama kategorisinde gruplandırılan öğrenci cevaplarını ise, *"Kaya tuzu kapta kalır. Çünkü kaya tuzu buharlaşmaz, ince tuz buharlaşır", "Kaya tuzu ince tuz halinde başlangıçtaki miktar kadar elde edilir. Ancak ince tuzun büyük bir çoğunluğu suyla beraber havaya karışır"* gibi cevaplar oluşturmaktadır. Bunun yanısıra kavram yanılgısı kategorisindeki cevaplar ise, *"Buharlaştırıldığında*

ince tuzun tamamı uçar. Kaya tuzunun bir kısmı uçar, diğeri kap içerisinde kalır", "İnce tuz daha çabuk buharlaşır", "Kaya tuzunun bir kısmı geride kalır, ince tuz ise tamamen kaybolur", "Su ile birlikte çözünen tuz buharlaşır. Çünkü su ile çözünmüştür", "Tuz tamamen erimemişse buharlaşır", "Her ikisi de buharlaşıp su buharı ile havaya karışır", "Yoğunlaşma olur. Çünkü hepsi erir kaybolur. Yani yoğunlaşır (Bu kavram yanılgısına 9. Sınıf seviyesinde rastlanmıştır)" cevaplarına oldukça benzer olan cevaplardan ibarettir. Ayrıca, anlamama kategorisindeki öğrenci yüzdelerinin dağılımı artan öğrenim seviyesine göre sırasıyla, % 46, % 55, % 21 ve % 13 olarak ortaya çıkarılmıştır.

Tartışma ve Sonuçlar

Yapılan değerlendirmeler sonunda öğrencilerin kütle korunumuyla ilgili olarak kavram yanılgılarına sahip oldukları ve eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen kavram yanılgılarında öğrenciler kütlenin korunmadığını ifade etmektedir ve bu kavramın yerine *hacim artışı, basıncın etkisi, şekerin kaybolması, maddenin çözündüğü zaman kütlesini kaybetmesi, moleküller arasındaki boşlukların etkisi* gibi ifadeleri kullanmaktadırlar. Öğrencilerin kütlenin korunmadığına dair kavram yanılgısı, çözeltiyi oluşturan bileşenlerin tek bir maddeymiş gibi görünmesinden kaynaklanabilir. Bunun sonucunda öğrenciler çözünen maddenin diğer madde içerisine katılması, kaybolması, maddenin çözündüğü zaman kütlesinin kaybolması gibi kavram yanılgılarına düşmektedirler. Bunun yanısıra öğrenciler kütlenin korunumunu ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Başka bir ifadeyle, öğrenciler kendi zihinlerindeki kütlenin korunumu kavramını açıklayamamaktadır. Bu sonuçta "öğrencilerin kendi zihinlerindeki modeli ifade etmekte zorlandıklarını" ifade eden Holding (1987)'in sonucuyla uyuşmaktadır. Ayrıca burada tespit edilen "moleküller arasındaki boşlukların dolması", "çözünenin hal değişimi", "yeni bir madde oluşması", "çözünme olayından dolayı maddelerin hacminin azalması" gibi kavram yanılgıları öğrencilerin kütlenin korunumu kanunu anlamakta zorluk çekmelerine neden olmaktadır. Bu sonuçta "kavram yanılgılarının da kavramlar sisteminin bir parçası olduğunu ve sistemdeki diğer kavramlarla desteklendiğini" ifade eden Kabapınar (2001)'ın sonucunu desteklemektedir. Burada tespit edilen "çözünme olduğu zaman maddelerin hacmindeki bir azalmanın meydana geleceğini" ifade eden kavram yanılgısı alkol-su çözelti esnasında gerçekleşen hacim büzülmesi olayının yanlış yorumlamasından kaynaklanabilir. Bu durumda öğrenci maddenin kütlesinin korunmayacağına inanmaktadır. Bundan başka, bazı öğrenciler basınçla veya kuvvetle bu durumu açıklamaya çalışmaktadırlar. Bu durumda iki ihtimal ortaya çıkmaktadır. Birincisinde öğrenciler içerik olarak kütlenin korunumunu kastetmektedir. Ancak bu durumu yanlış yorumlamaktadır. İkincisinde ise öğrenciler başka derslerde kazandıkları basınç, kaldırma kuvveti gibi ifadeleri verilen sisteminin benzerliğinden dolayı burada uygulamaya çalışmış olabilirler.

Kütlenin korunumuyla ilgili olarak sorulan çözücünün buharlaştırılması olayında da, ilginç cevaplar tespit edilmiştir. Burada bazı öğrenciler *"çözücüyle beraber tuzunda uçacağını", "ince tuzun uçmasına rağmen kaya tuzunun dipte kalacağını", "ince tuzun daha çabuk buharlaşacağını", "hepsinin eriyip kaybolacağını" ve "su ile birlikte çözünen tuzun buharlaşacağını"* ifade etmişlerdir. Buradaki kavram yanılgıları içerisindeki ince tuzun suyla beraber buharlaşması ve kaya tuzunun buharlaşmaması fikri öğrencilerin günlük hayatta sahip oldukları bazı gözlemlerden kaynaklanabilir. Günlük hayatta rüzgarlı bir havada ince parçacıkların kolaylıkla uçtuğunu ve daha büyük kütleye sahip olan kaya gibi maddelerin hareket etmediğini gören, öğrenciler çözeltilerin buharlaştırılması olayıyla kendi deneyimleri arasında bağlantı kurmuş olabilirler (Çalık,

2003, 2006). Böylece bu deneyimde öğrencilerin kavram yanılgısına düşmesine neden olabilir.

Öğrencilerin anlama düzeyiyle verilen cevap tipi arasındaki ilişki incelendiği zaman açıkça bir ilişki tespit edilememiştir. Örneğin; birinci sorudaki kısmi anlama ve tam anlama yüzdeleri toplandığı zaman artan öğrenim seviyesine göre bu cevapların dağılımı %53, %37, %46 ve %60 olarak tespit edilirken, ikinci soruda ise aynı dağılım %43, %33, %48 ve % 46 olarak bulunmuştur. Görüldüğü gibi sekizinci sınıf seviyesinde diğer seviyelere göre belirgin bir düşüş olmaktadır. Bu durum da, diğer seviyedeki öğrencilerin konuyu yeni işlemiş olmalarından kaynaklanabilir. Buradan elde edilen verilerden öğrencilerin anlama düzeyinde çan eğrisi şeklinde bir dağılımın olduğunu söylememiz mümkündür. Bu sonuç da, "kütlenin korunduğunu ifade eden öğrencilerin çan eğrisi şeklinde (U) gelişimsel bir dağılım gösterdiklerini" ifade eden Driver ve Russell (1982) ve Holding (1987)'in sonucuyla uygunluk göstermektedir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, kavramlar arası ilişkilerin ve alt kavramların birbirinden açıkça ayrıldığı kavram haritaları, bilgi haritaları vs. geliştirilmeli ve öğretimde uygulanmalıdır. Bunun yanısıra öğrencilerin bu konudaki kavram yanılgılarını gidermek için çalışma yaprakları, kavramsal değişim metinleri geliştirilmelidir. Çalışma yapraklarının geliştirilmesi hususunda Johnston ve Scott (1991) tarafından çözünme işlemi esnasındaki kütlenin korunuyla ilgili olarak geliştirilen çalışma yaprağından yararlanılabilir veya kendi eğitim sistemimize göre uyarlanarak, uygulanabilirliği artırılmalıdır. Ayrıca, Taylor ve Coll (1997)'ün çözünme esnasında kütlenin korunumuyla ilgili geliştirdikleri köprü analojisi kullanılabilir. Bunun yanısıra, öğrencilerin yanlış anlamalarını gidermek için grup tartışmaları ve laboratuar aktivitelerine önem verilmelidir. Bu bağlamda çözünürlükle ilgili öğrencilerin anlamalarını geliştirmek amacıyla işbirlikçi araştırmayı ve grup tartışmalarını kullanan Kaartinen ve Kumpulainen (2002)'nin çalışmalarından yararlanılabilir. Bu açılardan bakıldığı zaman, bu çalışmada tespit edilen kavram yanılgıları, geliştirilecek materyal açısından ilk adım olarak kabul edilebilir. Buradaki verilerden yararlanılarak, kavram yanılgılarını giderecek olan uygun stratejiler geliştirilmeli ve kavram yanılgılarını giderme boyutuna açıklık getirilmelidir.

Kaynakça

ABRAHAM, Michael R., WILLIAMSON, Vickie M. ve WESTBROOK, Susan L. (1994). "A Cross-Age Study of the Understanding Five Concepts", **Journal of Research in Science Teaching**, 31(2), ss.147-165.

AYAS, A. ve COŞTU, B. (2001). "Lise-I Öğrencilerinin Buharlaşma, Yoğunlaşma ve Kaynama Kavramlarını Anlama Seviyeleri", **Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilgisi Eğitimi Sempozyumu**, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

AYAS, Ayas ve DEMIRBAŞ, Ayhan (1997). "Turkish Secondary Students' Conception of Introductory Chemistry Concepts", **Journal of Chemical Education**, 74(5), ss.518-521

BLANCO, Angel ve PRIETO, Teresa (1997). "Pupils' Views on How Stirring and Temperature Affect the Dissolution of a Solid in a Liquid: A Cross-Age Study (12 to 18)", **International Journal of Science Education**, 19(3), ss.303-315.

COŞTU, Bayram (2002). **Ortaöğretimin Farklı Seviyelerindeki Öğrencilerin Buharlaşma, Yoğunlaşma ve Kaynama Kavramlarını Anlama Düzeylerine İlişkin Bir Çalışma**, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon

COŞTU, Bayram (2006). **Kavramsal Değişimin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi: "Buharlaşma, Yoğunlaşma ve Kaynama,** KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.

ÇALIK, Muammer ve AYAS, Alipaşa (2005). "A Comparison of Level of Understanding of Grade 8 Students and Science Student Teachers Related to Selected Chemistry Concepts", **Journal of Research in Science Teaching**, 42(6), ss.638-667.

ÇALIK, Muammer (2003). **Farklı Öğrenim Seviyesindeki Öğrencilerin Çözeltilerle İlgili Kavramları Anlama Seviyelerinin Karşılaştırılması**, K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

ÇALIK, Muammer (2006). **Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Göre Lise 1 Çözeltiler Konusunda Materyal Geliştirilmesi ve Uygulanması**. K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.

ÇALIK, Muammer, AYAS, Alipaşa ve EBENEZER, Jazlin V. (2005). "A Review of Solution Chemistry Studies: Insights into Students' Conceptions", **Journal of Science Education and Technology**, 14(1), ss.29–50.

ÇALIK, Muammer ve AYAS, Alipaşa (2005). "A Cross-Age Study on The Understanding of Chemical Solution and Their Components", **International Education Journal**, 6(1), ss.30-41.

ÇALIK, Muammer (2005). "A Cross-Age Study of Different Perspectives in Solution Chemistry from Junior to Senior High School", **International Journal of Science and Mathematics Education**, 3, ss.671–696

ÇEPNİ, Salih (2005). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Genişletilmiş İkinci Baskı, Üç Yol Kültür Merkezi, Trabzon.

DRIVER, Rosalind ve RUSSELL, Terry (1982). "An Investigation of The Ideas of Heat Temperature and Change of State of Children Aged Between 8 and 14 Years", Unpublished paper, University of Leeds.

EBENEZER, Jazlin V. (2001) "A Hypermedia Environment to Explore and Negotiate Students' Conceptions: Animation of the Solution Process of Table Salt", **Journal of Science Education and Technology**, 10, ss.73-91.

EBENEZER, Jazlin V. ve FRASER, Duncan M. (2001). "First Year Chemical Engineering Students' Conception of Energy in Solution Processes: Phenomenographic Categories for Common Knowledge Construction", **Science Education**, 85, ss.509-535.

GARNETT, Pamela J. ve TREAGUST, David F. (1992). "Conceptual Difficulties Experienced by Senior High School Students of Electrochemistry: Electric Circuits and Oxidation-Reduction Equations", **Journal of Research in Science Teaching**, 29(7), ss.687-699.

GRIFFITHS, Alan K. (1994). **A Critical Analysis and Synthesis of Research on Chemistry Misconceptions**, in Schmidt H-J Proceedings of the 1994 International Symposium Problem Solving and Misconceptions in Chemistry and Physics, ICASE (The International Council of Associations for Science Education) Publications, ss.70-99.

HAND, Brian ve TREAGUST, David F. (1991). "Student Achievement and Science Curriculum Development Using a Constructive Framework", **School Science and Mathematics**, 91 (4), ss.172-176

HOLDING, Brian (1987). **Investigation of School Children's Understandings of the Process of Dissolving with Special Reference to the Conservation of Matter and the Development of Atomistic Ideas**, University of Leeds, (Unpublished Ph. D. Thesis), Leeds, UK.

JOHNSON, Kate ve SCOTT, Philip (1991). "Diagnostic Teaching in The Science Classroom: Teaching/Learning Strategies to Promote Development in Understanding About Conservation of Mass on Dissolving", **Research in Science and Technological Education**, 9(2), ss.192-212.

KAARTINEN, Sinikka ve KUMPULAINEN, Kari (2002). "Collaborative Inquiry and the Construction of Explanations in the Learning of Science", **Learning and Instruction,** 12, 189-212.

KABAPINAR, F. (2001). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Çözünürlük Kavramına İlişkin Yanılgılarını Besleyen Düşünce Birimleri", **Yeni Bin Yılın Başında Türkiye' de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

KÖSE, S., COŞTU, B. ve KESER, Ö.F. (2002). "Fen Konularında Kavram Yanılgılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Yaklaşım", **2000' li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu**, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

MERRIAM, Sharan B. (1988). **Case Study Research in Education**, Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco.

NAKHLEH, Mary B. (1992). "Why Some Students Don't Learn Chemistry", **Journal of Chemical Education**, 69(3), ss.191-196

NICOLL, Gayle (2001). "A Report of Undergraduates' Bonding Misconception", **International Journal of Science Education**, 23(7), ss.707-730

PIAGET, Jean ve INHELDER, Barbel (1974). **The Child's Construction of Quantities**, Routledge and Kegan Paul, London,

QUILES-PARDO, Juan ve SOLAZ-PORTOLES, Joan Josep (1995). "Students and Teachers Misapplication of Le Chatelier's Principle: Implications for the Teaching of Chemical Equilibrium", **Journal of Research in Science Teaching**, 32 (9), ss.939-957.

RENSTRÖM, Lean, ANDERSSON, Björn ve MARTON, Ference (1990). "Student's Conceptions of Matter", **Journal of Educational Psychology**, 82(3), 555-569

SAKA, Arzu, CERRAH, Lale, AKDENİZ, Ali Rıza ve AYAS, Alipaşa (2006). "A Cross-Age Study of the Understanding of Three Genetic Concepts: How Do They Image the Gene, DNA and Chromosome?", **Journal of Science Education and Technology**, 15(2), ss.192-202

STAVY, Ruth (1988). "Children's Conception of Gas", **International Journal of Science Education**, 20(5), ss.553-560

TAYLOR, Neil ve COLL, Richard (1997). "The Use of Analogy in the Teaching of Solubility to Pre-service Primary Teachers", **Australian Science Teachers' Journal**, 43(4), ss.58-64

TREAGUST, David F. (1988). "Development and Use of Diagnostic Tests to Evaluate Students' Misconceptions in Science", **International Journal of Science Education**. 10(2), ss.159-169

ÜNAL, Suat (2003). **Lise-1 ve Lise-3 Sınıf Öğrencilerinin Kimyasal Bağlar Konusundaki Kavramları Anlama Seviyelerinin Karşılaştırılması,** K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

YIN, Robert K. (1994). **Case Study Research Design and Methods**, Second edition, SAGE Publications, California.

Zoller, Uri (1990). "Students' Misunderstandings and Misconceptions in College Freshman Chemistry (General and Organic)", **Journal of Research in Science Teaching**, 27(10), 1053-1065

WESTBROOK, Susan L. ve MAREK, Edmund A. (1991). "A Cross-Age Study of Understanding of the Concept Diffusion", **Journal of Research in Science Teaching**, 28(8), ss.649-660.

WHITE, Richard ve GUNSTONE, Richard (1992). **Probing Understanding**, The Falmer Press, London.

A CROSS-AGE STUDY OF STUDENTS' UNDERSTANDING OF CONSERVATION OF MASS DURING DISSOLUTION PROCESS

Muammer ÇALIK*
Alipaşa AYAS**

Abstract

The aim of this study is to investigate conceptions of students at different grade about conservation of mass in dissolution process and to explore the relationship between the age and understanding level. To collect data a test was designed with 18 open-ended questions. Three questions in the test covered conservation of mass on dissolution process directly. The devised test was administered to 443 students who were selected randomly from different grades (Grade-7, Grade-8, Grade-9 and Grade-10). It is found out that students hold some misconceptions about conservation of mass such as filling of spaces intermolecular, effects of pressure, increase at volume. Moreover, it is concluded that students' understanding of conservation of mass on dissolution process indicated a U-shaped developmental curve. Under the light of this study, it is suggested that to overcome or reduce misconceptions some strategies such as worksheet, group discussions should be improved and implemented to science classroom during teaching processes.

Key Words: Misconception, conservation of mass, dissolution concept, understanding level

* Giresun University, Giresun Faculty of Education Department of Primary School Teaching
** KTU Fatih Faculty Of Education Department of Secondry Education Science and Mathematics Teaching

KİMYASAL BAĞLARIN ÖĞRETİLMESİNDE JİGSAW TEKNİĞİNİN ETKİSİ VE BU TEKNİK HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Kemal DOYMUŞ*
Ümit ŞİMŞEK**

Özet

Bu araştırmanın amacı jigsaw tekniği kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin Kimya Dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemektir. Çalışmada ayrıca, jigsaw tekniği hakkında öğrencilerin görüşlerini belirlemek ve bu tekniğin uygulanmasında karşılaşılabilecek aksaklıkları tespit etmek de amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2005-2006 öğretim yılı Güz Döneminde kimya dersinde öğrenim gören üniversite birinci sınıf öğrencilerin, iki farklı sınıfında toplam 67 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamındaki sınıflardan biri işbirlikli (n=32) diğeri ise kontrol (n=35) grubu olarak belirlenmiştir. İşbirlikli grubunda jigsw tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim programı kullanılarak Kimya dersinin ilgili ünitesi kapsamındaki konular dört hafta süreyle işlenmiştir. Çalışmada; araştırmacı ve iki uzman kimya öğretmeni tarafından geliştirilen 16 çoktan seçmeli 3 tane açık uçlu sorudan oluşan ve güvenilirliği 0,78 olarak tespit edilen Kimya Akademik Başarı Testi (KABT) ve sadece işbirlikli gruba sorulmak üzere üç sorudan oluşan ve sözlü olarak sunulan Öğrenci Mülakat Ölçeği (ÖMÖ) kullanılmıştır. Hem akademik başarı hem de Öğrenci mülakat ölçeğinin sonuçlarına göre işbirlikli grubun, kontrol grubundan daha başarılı olduğu tespit edildi.

Anahtar Sözcükler: İşbirlikli öğrenme, kimyasal bağlar, jigsaw tekniği, akademik başarı, fen öğretimi

Giriş

Kimya, başlıca amacı kimyasal değişmelerin tanımlanması ve açıklanması olan bir bilim dalıdır. Maddelerin yapısında meydana gelen değişmeler, var olan bağların kopması ve yeni bağların oluşması şeklinde gerçekleşen olaylardır. Bu nedenle kimyasal değişmelerin anlaşılabilmesi atomları bir arada tutan bağların özelliklerinin bilinmesi ile yakından ilgilidir (Muamer, 2005, 639). Kimyada bağlar konusun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması ve bu konuda oluşan kavram yanılgılarının giderilmesi için bir çok çalışma yapılmıştır (Peterson vd., 1989, 455; Taber, 1994, 102; Taber, 1997, 88; Boo, 1998, 569; Tan vd., 1999, 82; Nicoll, 2001, 707). Ayrıca kimya dersinin daha iyi anlaşılması için işleniş şekli de çok önemlidir. Bu nedenle, bir çok bilimsel araştırmaya göre kimya dersi üç seviyede işlenmektedir. Bunlar Makroskopik, mikroskobik ve sembolik seviyelerdir (Gabel, 1998, 238; Johnstone, 1993, 701). Mak-

* Doç. Dr.; Atatürk Ünv. Kazım Karabekir Eğt. Fak., İlköğretim Böl., Fen Bilgisi Eğt., Erzurum
** Atatürk Ünv. Ağrı Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi, Erzurum

roskopik seviyede kimyasal prosesler (mumun yanması) gibi gözlenebilir, mikroskobik seviyede kimyasal olaylar molekülerin, atomların ve atomik parçacıkların hareketleri ve düzenlenmesi ile açıklanabilir. Sembolik seviyede ise semboller, sayılar, formüler eşitlikler ve yapılar ile gösterilerek açıklanmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin mikroskobik ve sembolik düzeyde kimyayı anlamalarının güç olduğunu, bu düzeydeki anlamaları ancak zihinlerinde gerçekleştirdikleri durumlar ile anlamaya çalıştıklarını ifade etmektedir(Ben-Zvi vd., 1986, 65).

Öğrencilerin bu üç seviyede kimyayı anlamaları için araştırmacılar çeşitli öğretim yaklaşımı ve öğretim metotları önermektedir. Öğretim yaklaşımları arasında (1) kavramsal değişim modeli, (2) laboratuar aktiviteleri, (3) somut model kullanmak ve (4) öğrenim aracı olarak teknolojiyi kullanma yer almaktadır. Öğretim metotları arasında ise (1)projeye dayalı öğrenme, (2) probleme dayalı öğrenme, (3) işbirlikli öğrenme ve (4) sorgulamaya dayalı öğrenme metotları kullanılmaktadır (Colburn, 2004, 64; Cuevas vd., 2005, 344; Treagust vd., 1998, 232; Barnea vd., 1996, 635; Hsin-Kai vd., 2001, 821).

Bu metotlar arasında son yıllarda en fazla kullananlardan biride işbirlikli öğrenme metodudur. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünün arttığı, eğitim-öğretim sürecine öğrencinin en aktif şekilde katıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Doymuş, vd., 2004, 103; Bolling, 1994, 48; Gardener vd., 1996, 17; Johnson vd., 1998, 13; Eilks, 2005, 313; Levine, 2001, 123; Bowen, 2000, 117; Şimşek, 2005, 9; Lin, 2006,38; Gillies, 2006, 276; Hennessy vd., 2006, 103).

İşbirlikli öğrenme metodunun uygulamasında birçok teknik kullanılmaktadır. Bu teknikler; (a) yapısal yaklaşım (Kagan, 1989, 12), (b) grup araştırması (c), öğrenci takım araştırması (Maloof vd., 2005, 123), (d) birlikte öğrenme ve (e) jigsaw tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır (Colosi vd., 1998, 118).

Yukarıda verilen işbirlikli tekniklerin uygulaması, öğrencinin sayısına, ortamın sosyal yapısına, sınıfın fiziki yapısına (örneğin sabit sıralı sınıflar) ve uygulanacak ders ve dersin konusuna göre tercih edilmektedir. Örneğin bir sosyal bilimler dersi ve laboratuar çalışması için "öğrenci takımları tekniği" (Carpenter vd., 2003, 331; Maloof vd., 2005, 123), fen derslerinin teorik çalışmaları için "jigsaw tekniği" ve araştırma dersleri için "grup araştırması teknikleri" uygulanabilir. Biz ise bu çalışmada hem işbirlikli öğrencilerini hem de dersin (kimyasal bağlar) ünitesini jıgsaw tekniği uygulayarak araştırmanın çalışmasını yürüttük.

Jigsaw tekniği, birbirine bağımlılık yaratmak için kompleks bir strateji olarak adlandırılır. Birleştirme tekniği olarak da bilinen bu teknik, asıl gruplardaki üyeleri çalışmanın sonunda yeni ve uzman gruplar haline getirerek çalışmadaki tüm öğrencilerin konu alanına ilişkin görevlerini yerine getirip getirmediğini kontrol etme imkanı doğurur. Özellikle fen çalışma başlıkları için bu teknik çok uygun ve tercih edilir niteliktedir (Doymuş vd., 2005, 68). Jigsaw tekniğinde ilk olarak oluşturulan asıl gruplardaki belli konuları üstlenmiş öğrencilerden çalışmanın sonunda yalnızca o konu alanını hazırlayan öğrencilerden oluşan uzman gruplar meydana getirilir (Slavin, 1980, 338). Uzman gruplar ilk olarak kendi çalışmalarıyla ilgili bir düzensizlik varsa onu düzeltir ve yeni uzman gruplarında neyi öğreneceklerini bir kez daha gözden

geçirirler. Sonra konularını diğer arkadaşlarına nasıl öğreteceklerini planlarlar. Jigsaw gruplarındaki öğrencilerin asıl gruplarındaki arkadaşlarına konularını öğretmesi sürecini öğretmen sürekli takip eder ve uzman grupların tam öğrenmiş olup olmadıklarını kontrol eder. Son olarak uzman gruplar kendi asıl gruplarına materyallerini öğretirler (Colosi vd.,1998, 118). Kendi yaş grubundan bir şeyler dinlemek ve öğrenmek öğrenciler için daha zevkli ve ilgi çekici olmakta, aynı zamanda onları bu tür öğrenme faaliyetlerine motive etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, üniversite birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilere kimya dersinin öğretilmesinde geleneksel öğrenme metoduna karşı işbirlikli öğrenme metodunun uygulanmasında kullanılan Jigsaw tekniğinin etkisini araştırmak ve işbirlikli gruptaki öğrencilerin Jigsaw tekniği hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Yöntem

Örneklem: Bu çalışmanın örneklemi, 2005-2006 akademik yıllının güz döneminde Atatürk Üniversitesi Kazim Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı birinci sınıfının farklı iki şubesinde okumakta olan toplam 67 öğrenciden oluşmaktadır. Bu sınıflardan biri jigsaw tekniğinin uygulandığı işbirlikli grup, diğeri ise geleneksel öğretim programının uygulandığı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Ölçme araçları: Bu çalışmada bir test ve bir ölçek kullanıldı: (1) kimya dersinin, kimyasal bağlar ünitesini ihtiva eden Kimya Akademik Başarı Testi (KABT) ve (2) Öğrenci Mülakat Ölçeği (ÖMÖ).

Kimya Akademik Başarı Test (KABT): KABT'ı oluşturan sorular, kimyasal bağların dört alt konusundan hazırlanmıştır. Bu alt konular; (a) İyonik bağlar, (b) Kovalent Bağlar, (c) Moleküler arası bağlar (Hidrojen bağı ve van der Waals çekim kuvvetleri) ve (d) Kimyasal bağlarla ilgili temel kavramları içermektedir. Bu konuların her biri için dört çoktan seçmeli ve bir açık uçlu soru (Kimyasal bağlarla ilgili temel kavramlar grubu için hariç) olmak üzere toplam 19 sorudan oluşan KABT hazırlanmıştır. Hazırlanan testin iyonik bağ alt konusuna ait çoktan seçmeli soru örnekleri EK 1' de , bu teste ait açık uçlu sorular ise Çizelge 2' de verilmiştir. Hazırlanan sorular kimya bölümündeki iki öğretim elemanı tarafında gözden geçirildi, gerekli düzeltmeler yapıldı. Daha sonra, KABT' in çoktan seçmeli sorularının güvenirliğini tespit etmek için, hazırlanan sorular araştırmaya katılmayan fakat bağlar ünitesini görmüş olan Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı 2. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin bir şubesine uygulandı. Uygulama sonucunda testin güvenirliği 0.78 olarak bulundu.

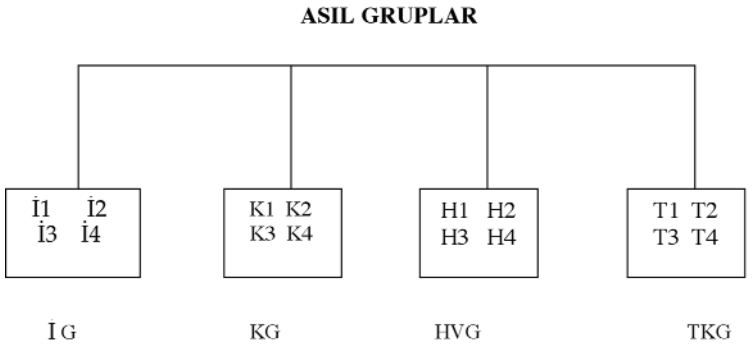
Öğrenci Mülakat Ölçeği (ÖMÖ): Bu ölçek yalnızca Jigsaw tekniğinin uygulanmış olduğu işbirlikli gruptaki öğrencilere çalışma bitiminden sonra uygulanmıştır. Ölçek üç sorudan oluşmaktadır. Bu ölçekle ilgili sorular bulgular ve yorum kısmında verilmiştir.

Süreçler

Bu araştırmada KABT hem kontrol hem de işbirlikli gruptaki öğrencilerin akademik başarı seviyelerini belirlemek için, çalışmadan önce testin çoktan seçmeli soruları ön test olarak uygulandı. Daha sonra kimyanın bağlar ünitesi, kimya dersini veren öğretim elemanı tarafından işlendi. Fakat işbirlikli grupta kimya öğretim elemanının yanında işbirlikli sahada çalışmış uzman arkadaş da dersi izledi. Kimyasal bağlar ünitesi haftada dört ders saati olmak üzere 4 hafta süreyle işlendi.

İşbirlikli yöntemin (Jigsaw tekniğinin) uygulandığı sınıf öğrencileri Şekil 1 de gösterildiği biçimde önce her biri 4 öğrenciden oluşmak üzere dört asıl gruba ayrıldı. Çünkü kimyasal bağlar ünitesi dört alt başlıktan (İyonik, Kovalent, Hidrojen ve van der Waals ve bağ ile ilgili temel kavramlar) oluşmaktadır. İşbirlikli sınıfta oluşan asıl öğrenci grupları: (a) İyonik bağ konularını temsil eden, İyonik Bağ Grubu (İG); (b) Kovalent bağ konularını temsil eden, Kovalent Bağ Grubunu (KG); (c) Hidrojen ve van der Waals çekim kuvvetleri konularını temsil eden, Hidrojen ve van der Waals grubu (HVG) ve (d) Bağların temel kavramları ile ilgili konuları temsil eden, Bağların Temel Kavramlar grubu (TKG) olarak ayrıldı.

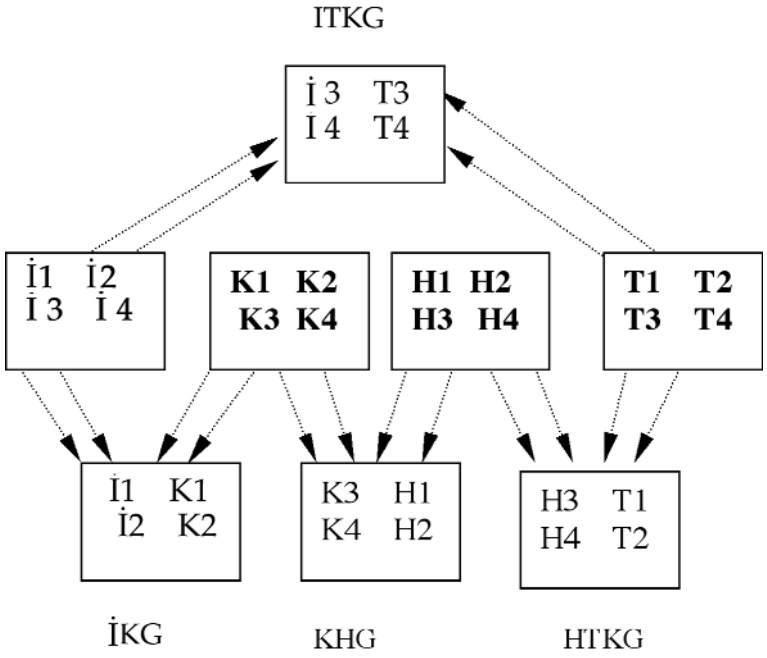
Daha sonra İG nin öğrencileri iyonik bağın mahiyeti, iyonik bileşikler ve iyonik bileşiklerin kristal yapısı ile ilgili konuları araştırdılar, hazırladılar ve sınıf ortamında sundular. KG 'nın öğrencileri kovalent bağ, polar apolar yapı ve kovalent bileşikler konularını araştırdılar hazırladılar; HVG'nin öğrencileri hidrojen bağı ve bu bağın özellikleri, van der Waals çekim kuvvetleri ve gazların sıvılaştırılması özelliklerini araştırdılar, hazırladılar ve sınıf ortamında sundular. TKG'nin öğrencileri ise bağ enerjileri, bağın kuvvetlilik dereceleri, bağ uzunluğu, moleküllerin geometrik şekli konularını araştırdılar, hazırladılar ve sınıf ortamında sundular. Yukarıdaki asıl grupların her biri 20 dakika sunum ve 20 dakika tartışma için süre kullandılar. Ancak TKG ise 30 dakika sunum 20 dakika tartışma süresi kullandılar. Çünkü TKG'nin alt konuları diğer gruplardaki konulara göre sayıca daha fazla idi.



Şekil 1. Jigsaw Tekniğin Uygulandığı Sınıfın Asıl Gruplara Ayrılması
(İ1,..İ4,..K1,…K4, H1,…H4 ve T1,…T4 öğrencileri göstermektedir)

Asil gruplar sunumlarını bitirdikten sonra, bu gruplardaki öğrencilerden şekil 2 de gösterildiği gibi jigsaw gruplar oluşturuldu. Jigsaw gruplar şu şekilde oluşturuldu: (1) İG' den iki öğrenci ve KG den iki öğrenci alınarak, İyonik-Kovalent grubu (İKG); (2) KG' den iki öğrenci ve HVG den iki öğrenci alınarak, Kovalent-hidrojen van der Waals grubu (KHG); (3) HVG' den iki öğrenci ve TKG den iki öğrenci alınarak, Hidrojen-van der Waals- Bağ temel kavramlar grubu (HTKG) ve (4) İG' den iki öğrenci ve TKG den iki öğrenci alınarak, İyonik-Bağ temel kavramlar grupları (İTKG) oluşturuldu. Oluşan bu yeni gruptaki öğrenciler asıl gruptaki konularını birleştirdiler. Jigsaw gruplarının her biri birleştirilmiş konuları yeniden sınıf ortamında 20 da-

kika sundular ve 20 dakika tartıştılar. Bu sunumlar ve tartışmalar bittikten sonra öğrenciler asıl gruplarına geri döndüler.



Şekil 2. Asıl Gruplardan Jigsaw Grupların Oluşması.

İlgili ünitenin işlenişi bittikten sonra hem işbirlikli hemde kontrol grubuna KABT'ın çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları son-test olarak uygulandı. Ayrıca işbirlikli grupta jigsaw tekniğinin uygulanışı hakkında mülakat yoluyla öğrenci görüşleri alındı. KABT'in çoktan seçmeli sorularından elde edilen veriler SPSS paket programından faydalanarak değerlendirildi.

Bulgular ve yorum

İşbirlikli ve kontrol gruplarına, jigsaw tekniği ve geleneksel öğrenme programı uygulanmadan önce ve uygulamanın sonunda öğrencilerin akademik başarı durumlarını belirlemek için uygulanan KABT'ın çoktan seçmeli sorularının; ön-test ve son-testlerinden elde edilen verilerin analiz sonuçları Çizelge 1' de verilmiştir. Çizelge 1' deki verilere bakıldığında ilgili ünitenin konuları anlatılmadan önce uygulanan KABT'ın ön-testlerinde işbirlikli ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasında bağımsız t testi analizine göre önemli bir farkın olmadığı (t=0,446; p=0,657) görülmektedir. Bu farkın olmayışının nedeni araştırmaya katılan öğrencilerin ÖSS sonucuna göre yakın puan alarak ilgili bölüme yerleştirilmesine bağlanabilir. Kimyanın bağlar ünitesi her iki grupta işlendi, konu anlatımları bitikten sonra uygulanan KABT son-test analiz sonuçlarına bakıldığında jigsaw tekniğinin uygulandığı işbirlikli grubu ile geleneksel öğrenme programının uygulandığı kontrol grubu ortalama puanla-

rı ($X_{işbirlikli}$ = 74,56 ; $X_{kontrol}$ = 52,33) arasında bağımsız *t* testi analizine göre önemli bir farkın olduğu (t=8,460 ; p=0.001) görülmektedir.

Çizelge 1. KABT'in Ön-test ve Son- testlerinin Bağımsız *t* Testi Analiz Sonuçları.

Testler	Gruplar	n	ortalama[a]	*SD*	*t*	p
Ön-test	İşbirlikli	32	33,47	9,64	0,446	0.657
	Kontrol	35	32,42	9,95		
Son-test	İşbirlikli	32	74,56	10, 86	8,460	0.001
	Kontrol	35	52,33	10, 62		

[a] Maksimum puan =100.

Ölçme araçları kısmında söz edildiği gibi KABT'nin çoktan seçmeli soruları dört bölümden oluşmaktadır. Testin çoktan seçmeli kısmından elde edilen veriler incelendiğinde işbirlikli grubu öğrencilerinin soruların büyük bir kısmına cevap verdiği görülmektedir (Çizelge 1). İşbirlikçi grupta bu başarının nedenlerinden; birincisi, kimyasal bağlar ünitesinin, kimya dersinin merkezini oluşturması (Bacskay vd., 1997, 1494) ve konu araştırması yapan öğrencilerin ister internet üzerinden isterse diğer bilgi kaynaklarından kimyasal bağlar konusuna kolayca ulaşabilmesidir. Bu durum araştırma yapan öğrencilerinin başarısını artıran nedenlerden biri sayılabilir. İkincisi, kimyasal bağlar konusun alt konulara ayrılması; üçüncüsü, işbirlikli grupta öğrencilerin gruplara ayrılması bu grupların konuları hazırlayıp sınıf ortamında sunması ve tartışması daha sonra asıl gruplardan jigsaw grupları oluşturulması ve oluşan bu yeni gruplardaki öğrencilerin ilgili konuları tekrar araştırarak sınıfta sunması başarının artırmasının başlıca nedenleri olabilir.

KABT'nin açık uçlu soruları ve bu sorulara verilen cevaplar Çizelge 2'de verilmiştir. Bu çizelgedeki iyonik bağla ilgili soruya öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin iyonik bağı bir atomun elektron veya elektronları veren ve diğer atomun elektron veya elektronları alan olarak bilmeleridir, bu bilginin ötesine geçemezler. Oysaki iyonik bağın zıt yükler arasındaki çekimden ibaret olduğu, elektron alan veya verenin iyonik bağ için kuvvet bölümü olarak görmezler. Ayrıca, elektronegatiflik derece farkının da iyonik bağın oluşmasında katkı yaptığını öğrenciler hiç dikkate almamaktadır.

İyonik bağla ilgili açık uçlu soruya öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar diğer çalışmaların sonuçları ile uyum içindedir (Coll vd., 2000, 25 ; Coll vd., 2003, 465). İyonik bağın açık uçlu sorusunda da görülüyor ki, kontrol grubundaki öğrencilerin kavram yanılgılarının olduğu bu yanılgıların cevaplarına da yansıdığı görülmektedir (Muamer vd., 2005,639 ; Tan vd., 2005, 185). İşbirlikli grubunda ise, öğrencilerin jigsaw tekniği sayesinde sınıf içerisinde konuları tekrar tekrar tartışarak kavram yanılgılarının giderildiği söylenebilir. Çizelge 2'de kovalent bağla ilgili açık uçlu soruya işbirlikli öğrencilerin daha net ve doğru cevap verdiği görülmektedir. Normalde öğrenciler kovalent bağ, polar, apolar, elektron ortaklaşması gibi kavramlarda çok hatalar yapmaktadır (Coll vd., 2003, 468). İşbirlikli gruptaki öğrencilerin, hem asıl gruplar hem de jigsaw gruplar oluşturulması ve bu gruplarda (KG) konuyu araştırması ve sı-

nıfta sunması daha sonra bu gruptaki öğrencilerden (İKG ve KHG) jigsaw grupların oluşturulması bu grupların kovalent bağ konusunu, iyonik bağ ve hidrojen bağ alt konularını tekrar sınıf ortamında sunmaları, tartışmaları bu tür hataların azaltmasının bir nedeni olabilir. Çizelge 2'deki kovalent bağla ilgili işbirlikli gruptaki öğrencinin cevapları bu görüşü destekler niteliktedir.

TKG'nun konusuna ait çoktan seçmeli sorulara her iki gruptaki öğrencilerin kimyasal bağlar ünitesinin diğer alt konularına göre düşük cevap verdiği görülmüştür. Bu bölümle ilgili sorular; bağ polaritesi, molekül şekli, moleküller arası kuvvetler, molekül polaritesi, okted kuralı, ve örgü, bağ açısı, bağın kuvvetlik derecesi gibi temel kavramları oluşturmaktadır. Bazı çalışmalarda bağların bu konularını öğrencilerin tam olarak kavrayamadıkları hatta çok kavram hatalarına düştüğü ifade edilmektedir (Birk vd.,1999, 124).

Çizelge 2. KABT'in Açık Uçlu soruları ve Bu Sorulara Öğrencilerin Vermiş Olduğu Cevaplar

S1. İyonik bağın nasıl oluştuğunu ve bu bağ hakkındaki görüşlerinizi açıklayınız?	
İşbirlikli Grubu	- İyonlaşma enerjisi yüksek olan element ile iyonlaşma enerjisi düşük olan element arasında oluşur. - Metalin elektron vermesi, ametalin elektron almasıyla oluşan yükler arasındaki çekim kuvvettir - Pozitif yüklü element ile negatife yüklü element arasındaki bağdır - Kararlı yapıyı oluşturmak için metal ile ametal arasındaki bağdır
Kontrol Grubu	- Sodyum metali elektron verme eğilimde , klor atomu elektron alma eğilimdedir - İyonik bağlar polar ve doğrusaldır - Suda çözünen maddeler birleşirse iyonik bileşik oluşur - İyonik bağ, metal – ametal elementlerin elektron alış verişi sonucunda oluşur.
S2. Kovalent bağın nasıl oluştuğunu ve bu bağ hakkındaki görüşlerinizi açıklayınız?	
İşbirlikli Grubu	- Kovalent bağ, elektronların ortaklaşmasıyla oluşan bağdır - Kovalent bağ, İki ametal arasında elektron ortaklaşmasıyla oluşan bağdır - Kovalent bağda, elementler kendini soy gaza benzetirler - Ametal ametal arasında valans elektronları ortaklaşması sonucu oluşur - Kovalent bağ, doğrusaldır ve polardır
Kontrol Grubu	- Kovalent bağ, ametalin ortaklaşması sonucu oluşur - Flor ve klor her ikisi de 7A grubundadır bunlar birer elektronu ortaklaşa kullanırlar - Kovalent bağlar, doğrusal ve polardır - Kovalent bağ, ametallerle ile kökler arasında oluşur - Kovalent bağda, elementler elektronlarını ortaklaşa kullanırlar - Kovalent bağda, bir element sadece bir elektronu ortaklaşa kullanır
S3. Molekül içi ve moleküller arası bağın nasıl oluştuğunu ve bu bağ hakkındaki görüşlerinizi açıklayınız?	
İşbirlikli Grubu	- Molekül içi bağ, bileşiği oluşturan elementler arasında oluşur - Molekül arası bağlar, aynı veya farklı iki bileşiği bir arada tutan bağdır - Bir bileşikteki elementleri bir arada tutan bağ molekül içi bağdır - Molekül arası bağ , iki bileşiği bir arada tutan bağdır - Molekül içi bağ, iyonik kovalent bağdır, molekül arası bağ ise Hidrojen, van der Waals bağdır
Kontrol Grubu	- Molekül arası bağ,iki veya üç molekül arası bağdır - Moleküller arası bağ bileşiğin elementlerini bir arada tutan bağdır - Moleküller arası bağ fiziksel bağdır. - H, O, Cl gibi tek elementli bileşikler moleküller arası bağı oluşturur - Molekül arası bağlar, aynı veya farklı iki bileşiği bir arada tutan bağdır.

Çizelge 2'de Moleküller arası bağlarla ilgili acık uçlu soruya (S3) öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda çok hatalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin 'van der Waals çekim kuvveti molekül içi bağdır' ' moleküller arası bağ iki elementi bir arada tutan bağdır' gibi öğrenci görüşlerinden de anlaşılıyor ki öğrenciler bağın temel kavramlarında büyük kavram hatası yapmaktadır. Eğer bu alt konuyla ilgili hatalar asıl (TKG ve HVG) gruplarda oluşmuş olsa da, yine oluşan jigsaw (İTKG ve HTKG) gruplar vasıtasıyla hataların giderilmesi sağlanabilir. Bu nedenle işbirlikli grupta, bu tür bariz hataların çok azaldığı neredeyse tamamen giderildiği söylenebilir.

Öğrenci Mülakat Ölçeği: Öğrencilerin jigsaw tekniği hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerini belirleyebilmek amacıyla işbirlikli gruba üç açık uçlu soru ile mülakat yapıldı. Bu sorulara. öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar kayıt edildi. Daha sonra kayıt edilmiş cevaplar gruplandırılarak Çizelge haline getirildi.

Soru 1. Bu metodun uygulamasında, size yararlı ve zararlı olan yönleri hakkında ne söyleyebilirsiniz

Bu soruya öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar Çizelge 3 verildi.

Çizelge 3. (Soru 1) Bu metodun uygulamasında, size yararlı ve zararlı olan yönleri hakkında ne söyleyebilirsiniz

Görüşler	%
Başarıyı artırmaktadır	68
Bu teknik sayesinde kendimde güven his ettim	42
Arkadaşlara arasında işbirliği sağladı	40
Ezberciliği ortadan kaldırıyor	24
Bilgi ve araştırma yeteneğini artırıyor	18
Bu metodun kullanımı için zamana ihtiyaç vardır	14
Farklı kişilerden aynı konuyu dinlemek öğrenmeyi etkili kılıyor	28
Bu metodun bana bir yarar sağladığını söyleyemem	8

Not: görüşlerin toplamda %100'den fazla olmasının nedeni bir öğrencinin birden fazla görüş bildirmesinden kaynaklanmaktadır.

Çizelge 3'teki cevaplara bakıldığında; öğrencilerin büyük bir katılımla; 'bu metodun çok öğretici olduğu', 'konuyu sever duruma getirdiği', 'arkadaşlar arasında işbirliği sağladığını','öğrenciyi aktif kıldığı', 'bilgi ve araştırmaya sevk ettiği' ve 'ezberciliğe son verdiği' ' v.b ifadelere yer verildiği görülmektedir. Ancak öğrencilerin % 8'i bu metodun bir yarar sağlamadığını ifade etmişlerdir. Çalışmamızda Çizelge 3'te verilen öğrenci görüşleri, çalışmalarındaki öğrenci görüşleriyle uyum içindedir (Bourner vd., 2001, 21; Mills, 2003, 528; Ulmer ve Gramer 2005, 15). Ancak, bu çalışmada öğrencilerin % 14'ü zamanın yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Soru 2. Jigsaw tekniğinin uygulanmasında, Kimya dersine karşı tutumunuzda bir değişiklik oldu mu?

Soru 2'de öğrencilerin kimya dersine karşı tutuma vermiş olduğu cevaplar Çizelge 4'te gruplandırılarak verildi.

Çizelge 4. (Soru 2) Jigsaw tekniğin uygulanmasında, kimya dersine karşı tutumunuzda bir değişiklik oldu mu?

Görüşler	%
Kimya dersine karşı tutumumda değişik olmadı	4
Jigsaw tekniği sayesinde kimyayı sevmeye başladım	56
Bence zor olan kimyayı kolayca anlamaya başladım	24
Bu teknik sayesinde kimyaya daha fazla zaman ayırdım	12
Bu teknik vasıtasıyla kimyaya karşı olumlu tutumum oldu	48
Kimyayı sevdim ve konular arasında bağlantı bile kurabiliyorum	26

Not: görüşlerin toplamda %100'den fazla olmasının nedeni bir öğrencinin birden fazla görüş bildirmesinden kaynaklanmaktadır.

Çizelge 4'teki cevaplara bakıldığında; öğrencilerin % 56'sı 'Jigsaw tekniği sayesinde kimyayı sevmeye başladım' ve % 48'i 'Bu teknik vasıtasıyla kimyaya karşı olumlu tutumum oldu' ancak % 4'lük kısmı tutumunda değişiklik olmadığını söylemişlerdir. Yapılan bir çok çalışmada kısa sürede derslere karşı öğrenci tutumlarında değişiklik olmadığının ifade edilmesine rağmen (Harvard, 1996, 321), bu çalışmada jigsaw tekniğinin kısa sürede de öğrencilerin kimya dersine karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklik yaptığı Çizelge 4'te görülmektedir. Bu soruda elde edilen sonuçlar, Miller (1990, 390), Goodwin (1991, 720) ve Ebert-May (1997, 605) tarafından yapılmış olan çalışmaların sonuçlarıyla uyum içindedir.

Soru 3. Jigsaw tekniğin uygulanmasında, bilimsel araştırmasına karşı tutumunuzda bir değişiklik oldu mu?

Bu soruyla ilgili öğrenci görüşleri, Çizelge 5'te verildi. Bu çizelgeye göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu, araştırma tutumuna olumlu bir kazanım elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak % 6'lık bir kısmı araştırma tutumunda değişiklik olmadığını söylediler. Araştırma tutumuna olumlu cevaplardan anlaşılıyor ki öğrencilerin büyük çoğunluğu; 'bilimsel araştırmanın sıkıcı ve zor olduğu' , 'araştırma için Internet, kütüphane ve bilimsel dergilerden uzak durduğu' ve 'araştırmayı sevmediğine dair fikirlerinin, bu teknik sayesinde giderildiğini ifade etmişlerdir (Çizelge 5).

Çizelge 5. (Soru 3) Jigsaw tekniğinin uygulanmasında, bilimsel araştırmasına karşı tutumunuzda bir değişiklik oldu mu?

Görüşler	%
Bu teknik sayesinde internet, kütüphane, dergileri araştırma yaptım.	24
Fazla araştırma yapmaya sevk etti.	12
Araştırmanın nasıl yapılacağını öğrendim.	18
Araştırmayı sevmeye başladım.	60
Araştırma tutumumda herhangi bir değişiklik olmadı.	6
Araştırma yapmanın sıkıcı ve zor olmadığını öğrendim.	8

Not: görüşlerin toplamda %100'den fazla olmasının nedeni bir öğrencinin birden fazla görüş bildirmesinden kaynaklanmaktadır.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuç olarak ilgili ünitenin alt konulara ayrılması, jigsaw tekniğinin uygulandığı işbirlikli sınıfın önce asıl, sonra jigsaw gruplara ayrılması, akademik başarıyı artırdığı görülmektedir. Bu başarı artışını, KABT'ın hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu sorularına öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular desteklemektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar Jigsaw tekniğinin kullanıldığı diğer araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Seetharaman, 2003,1405; Peterson vd., 2004, 124; Ulmer vd.,2005, 16; Eilks, 2005, 318; Colosi,1998, 124; Şimşek vd., 2005,7).

Ancak, işbirlikli ve kontrol grubu öğrencilerinin KABT ' nin açık uçlu sorularına vermiş olduğu cevaplara bakıldığında bazı kavramların yanlış olarak tekrar edildiği görülmektedir. Örneğin kovalent bağların açıklamasında "Kovalent bağlar, doğrusal ve polardır" gibi ifadelerin kullanıldığı tespit edilmiştir (Çizelge 2). Bu tür kavram yanılgılarının giderilmesi için, jigsaw tekniğinin uygulama süresinin uzun olması, öğrencilerin araştırma esnasında istediği bilgiye doğru ulaşması gerekir. Aksı halde bu tekniğinin akademik başarının artmasına fazla katkı yapmayacağı söylenebilir. Çizelge 3' de öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda da daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler.

Öğrenci mülakat ölçeğinde, öğrencilerin verdikleri ifadelere bakıldığında; jigsaw tekniğinin başarıyı artırdığı, kendilerine güvenlerinin artığı, birbirleri arasında işbirliği sağladığı, ezberciliği ortadan kaldırdığı, bilgi ve araştırma yeteneğini artırdığını görüşünü söylemektedirler (Çizelge 3-5). Bu görüşler; bazı çalışmalardan elde edilen öğrenci görüşleri ile uyum içindedir (Bourner vd., 2001, 20; Maloof vd., 2005,121; Mills 2003, 537; Şimşek, 2005, 70).

Bundan sonraki çalışmalarda jigsaw tekniği kullanılarak akademik başarıyı ve bilimsel araştırma yapmayı artırmak istenirse, çalışmaya daha fazla zaman ayırmanın iyi olacağı kanaatindeyiz. Şimdiye kadar yapılmış olan çalışmalarda kullanılan öğrenci jigsaw tekniğine ilaveten bu çalışmada kimyasal bağlar ünitesi için uygulandığımız konu jigsawı diğer akademik derslerin uygulamasında da olumlu kazanımlar geliştireceğini düşünüyoruz. Bu tekniğin sadece yüksek öğretim bazında değil aynı zamanda ilköğretim ve ortaöğretim de uygulanmasında yararlı olacağını umuyoruz.

Kaynakça

BARNEA, Nitza. ve DORI, Yehudit. J. (1996). "*Computerized Molecular Modelling as a Tool to Improve Chemistry Teaching*", **Journal of Chemical Information and Computer Science,** 36, (6), 629 -636.

BACSKAY, George B., REIMERS, Jeffrey R., NORDHOLM, Sture (1997). "*The Mechanism of Covalent Bonding*", **Journal of Chemical Education**; 74, (12),1494-1502

BEN-ZVI, Ruth., EYLON, Bat-Sheva., SILBERSTEIN, Judith (1986). "*Is an Atom of Copper Malleable*"? **Journal of Chemical Education,** 63, (1), 64- 66.

BIRK, James P., KURTZ, Martha J. (1999). "*Effect of Experience on Retention and Elimination of Misconceptions About Molecular Structure and Bonding*", **Journal of Chemical Education**, 76, (1), 124-128.

BOLLING, Anna L. (1994). "*Using Group Journals to Improve Writing and Comprehension*", **Journal on Excellence in College Teaching**, 5, (1), 47-55.

BOO, Hong Kwen (1998). "*Students' Understandings of Chemical Bonds and The Energetic of Chemical Reactions*", **Journal of Research in Science Teaching**, 3 (5), 569 – 581.

BOURNER, Jill., HUGNES, Mark., BOURNER, Tom (2001). "*First-year Undergraduate Experiences of Group Project Work*", **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 26, (1), 19-39

BOWEN, CraighW (2000). "*A Quantitative Literature Review of Cooperative Learning Effects on High School and College Chemistry Achievement*", **Journal of Chemical Education**, 77, (1),116-119.

CARPENTER, Suzanne., TIM, Mcmillan (2003). "*Incorporation of A Cooperative Learning Technique in Organic Chemistry*", **Journal Of Chemical Education**, 80, (3), 330-332.

COLBURN, Alan (2004). "*Inquiry Scientists Want to Know*", **Educational Leadership**, 62, 63-66.

COLL, Richard K., TREAGUS, David F. (2003). "*Investigation of Secondary School, Undergraduate, and Graduate Learners' Mental Models of Ionic Bonding*", **Journal of Research in Scıence Teachıng**, 40, (5) , 464–486 .

COLL, Richard K. , CHAPMAN, Richard (2000). "*Qualitative or Quantitative? Choices of Methodology for Cooperative Education*", **Journal of Cooperative Education**, 35, (1), 25-31.

COLOSI, Joseph C., ZALES, Charlotte Rappe (1998). " *Jigsaw Cooperative Learning Improves Biology Lab Course*", **Bioscience**, 48, (1),118-124.

CUEVAS, Peggy., LEE, Okhee., HART, Juliet., DEAKTOR,Rachael (2005). "*Improving Science Inquiry with Elementary Students of Diverse Backgrounds*", **Journal of Research in Science Teaching**, 42(3), 337-357.

DOYMUŞ, Kemal., ŞIMSEK, Umit., BAYRAKCEKEN, Samih (2004). "*The Effect of Cooperative Learning On Attitude and Academic Achievement in Science Lessons*" **Turkish Journal Science Education**, 2, (1) 103- 113.

DOYMUS, Kemal., ŞİMŞEK, Umit., ŞİMŞEK, Ufuk (2005). "*İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: I. İşbirlikli öğrenme Yöntemi ve Yöntemle İlgili Çalişmalar* " **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7, (1), 59-83

EBERT-MAY, Diane., BREWER, Carol., ALLRED, Sylvester (1997). "*Innovation in Large Lectures—Teaching for Active Learning*", **BioScience**, 47 (9), 601-607.

EILKS, Ingo (2005). "*Experiences and Reflections about Teaching Atomic Structure in a Jigsaw Classroom in Lower Secondary School Chemistry Lessons*", **Journal of Chemical. Education,** 82, (2), 313-319.

GABEL, Detlef (1998). The Complexity of Chemistry and Implications for Teaching. In B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.), **International Handbook of Science Education** ,Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

GARDNER, Brenda S., KORTH, Sharon K. (1996). "*Using Reflection in Cooperative Learning Groups to Integrate Theory and Practice*", **Journal on Excellence in College Teaching,** 7, (1), 17- 30.

GARVIN, J., Butcher, A., Stefani, A., Tariq, V., Lewis, N., Blumsom, R., Govier, R. and Hill, J., 1995. Group projects for first year university students: an Evaluation, Assessment and Evaluation in Higher Education, 20(3), 279-94.

GILLIES, Robyn M . (2006). "*Teachers' and Students' Verbal Behaviours During Cooperative and Small-Group Learning*", **British Journal of Educational Psychology**, 76, (2), 271-287.

GOODWİN, Leonard., MİLLER, Judith E., CHEETHAM Ronald D. (1991)."*Teaching Freshmen to Think—Does Active Learning Work*", **BioScience**, 41, (10), 719- 722.

JOHNSTONE, Alex H. (1993). "*The Development of Chemistry Teaching*". **Journal of Chemical Education**, 70, (4), 701- 705.

JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T., HOLUBEC, Edythe (1998). **Cooperation in The Classroom**. Edina, MN: Interaction Book Company.

HARVARD, Neil (1996). "*Student Attitudes to Studying A-level Sciences*", **Public Understanding of Science**, 5, (4), 321-330

HENNESSY, David., EVANS, Ruby (2006). "*Small-group learning in the community college classroom*", **The Community College Enterprise**,12, (1), 93-110.

HSİN-KAİ, Wu; KRAJCİK, Joseph S. ELLİOT Soloway (2001). "*Promoting Understanding of Chemical Representations: Students' Use of a Visualization Tool in the Classroom*", **Journal of Research in Science Teaching**, 38, (7), 821-842

KAGAN, Spencer (1989). "*The Structural Approach To Cooperative Learning*", **Educational Leadership**, 47, (4), 12–15.

LEVİNE, Elena (2000). "*Reading Your Way to Scientific Literacy*", **Journal of College Science Teaching**, 31, (1), 122-125.

LIN, Emily (2006). "*Cooperative Learning in the Science Classroom*", **The Science Teacher**; 73, (1), 33-39.

MALOOF, Joan ; WHİTE, Vanessa. K. B. (2005). "*Team Study Training İn The College Biology Laboratory*", **Journal of Biological Education,** 39(3), 120-124.

MİLLER, Judith E., CHEETHAM, Ronald D. (1990). "*Teaching Freshman to Think— Active Learning in Introductory Biology*", **BioScience**, 40, (5), 388-391.

MİLLS, Paul (2003). "*Group Project Work with Undergraduate Veterinary Science Students*", **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 28,(5), 527-538.

MUAMER, Çalık., AYAS, Alipaşa (2005). "*A Comparison of Level of Understanding of Eighth-Grade Students and Science Student Teachers Related to Selected Chemistry Concepts*", **Journal of Research in Science Teaching**, 42, (6), 638–667.

NICOLL, Gayle (2001). "*A Report of Undergraduates Bonding Misconceptions. International*" **Journal of Science Education**, 23, (7), 707-730.

PETERSON, Sarah E., MİLLER, Jeffrey A. (2004). "*Comparing the Quality of Student's Experiences During Cooperative Learning and Large Group Instruction*", **The Journal of Educutional Research**, 97,(3), 123-128.

PETERSON, Raymont., TREAGUST, David (1989). "*Grad –12 Students' Misconceptions of Covalent Bonding and Structure*", **Journal of Chemical Education**, 66, (6), 459 – 460.

SEETHARAMAN, Mahadevan., MUSİER-FORSYTH, Karin (2003). "*Does Active learning Through an Antisense Jigsaw Make Sense?"* **Journal of Chemical Education**, 80, (12), 1404-1407.

SLAVIN, Robert.E. (1980). "*Cooperative Learning*", **Review of Education Research**, 50, (4), 315-342.

ŞİMŞEK, Ümit (2005). **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinin Akademik Başarı Ve Tutumuna Etkisi,** Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

ŞİMŞEK, Ümit., DOYMUŞ, Kemal., BAYRAKÇEKEN, Samih (2005). "*Fenbilgisi Dersin Başarısına Ve Tutumuna Grupla Öğrenme Metodunun Etkisi*", **Eğitim ve Bilim**, 31,(140), 3-9.

TABER, Keith S. (1994). "*Misunderstanding The Ionic Bond*", **Education in Chemistry**, 31,(4), 100 – 103.

TABER, Keith S. (1997). "*Students' Understanding of Ionic Bonding: Molecular Versus Electrostatic Framework*", **School Science Review**, 78, (1), 85-95.

TAN, Kim-Chwee Daniel., TREAGUST, David (1999). "*Evaluating Students' Understanding of Chemical Bonding*", **School Science Review**, 81,(294),75–84.

TAN, Kim-Chwee Daniel., TABER, Keith S., GOH, Ngoh-Khang., CHIA, Lian-Sai (2005). "*The Ionisation Energy Diagnostic Instrument: A Two-Tier Multiple-Choice Instrument to Determine High School Students' Understanding of Ionisation Energy*", **Chemistry Education Research and Practice**,, 6, (3), 180-197

TREAGUST, D. F., PETERSON, R. F. (1998). "*Learning To Teach Primary Science Through Problem-Based Learning*", **Science Education**, 82, (2), 215-237.

ULMER, Jonathan D., CRAMER, Mary McCart (2005). "*Why are those kids in groups*", **The Agricultural Education Magazine**, 77(6), 14-17.

Ek1:

Kimya akademik başarı testinin çoktan seçmeli sorularına ait bir örnek (İyonik bağlar alt konusunu ihtiva eden sorular):

S1. Aşağıdaki maddelerden hangisi iyonik bağlı bir saf katıdır

A) Elmas

B) Sofra Tuzu

C) Pirinç alaşımı

D) Kuru Buz

E) Cam

S2. İyonik bağlı kristal katılardaki iyonları bir arada tutan kuvvet aşağıdakilerden hangisidir.

A) Kovalent

B) Elektriksel

C) van der Waals

D) Hidrojen

E) Manyetik

S3. İyonik bileşikler oda sıcaklığında aşağıdaki oluşumlardan hangisi gibidir?

A) Gaz

B) Sıvı

C) Molekül

D) Kristal

E) Plazma

S4. İki elementli iyonik bir bileşik olan MgF_2 de elementler arasında elektron alış verişi nasıl olmaktadır?

A) 1 Magnezyum ; 1 Flor

B) 2 Magnezyum ; 1 Flor

C) 1 Magnezyum; 2 Flor

D) 2 Magnezyum; 2 Flor

E) Hiçbiri

THE EFFECT OF JIGSAW TECHNIQUE ON CHEMICAL BONDING LEARNING AND STUDENTS' OPINIONS ABOUT THIS TECHNIQUE

Kemal DOYMUŞ*
Ümit ŞİMŞEK**

Abstract

The aims of this study are to determine academic achievement of chemistry lessons in cooperative use of jigsaw technique and traditional learning environments, to obtain students' opinions of cooperative learning and to determine the defects of jigsaw technique in application. The sample of the study involves a total of 67 first –year undergraduate students in two different chemistry class in the fall term of 2005-2006 academic year. One of the classes was treated as an cooperative group (n=32) and the other one was treated as control group (n=35). To teach chemistry jigsaw technique was used in the cooperative group and traditional teaching methods were used in the control group. The study lasted four weeks. In this study, two different tests were used: a Chemistry Achievement Test (CAT) that was developed by the researcher and two expert chemistry teachers, consisting of 16 multiple choice and three open ended questions with a reliability of 0.78; and a Students Interview Scale (SIS) that was developed by the researcher, consisting of three open ended question. According to data obtained both academic achievement test and students interview scale, cooperative group indicated that successful more than control group.

Key Words: Cooperative learning, chemical bonding, jigsaw technique, academic achievement, science teaching

* Assist. Prof.; Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education Department of Primary School, Science Teaching , Erzurum
** Atatürk University Ağrı Faculty of Education Department of Primary School, Science Teaching, Erzurum

"YER YUVARLAĞI" ÜNİTESİNİN ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYARLI VE GELENEKSEL ÖĞRETİM UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI ÜZERİNE BİR UYGULAMA

İdris ENGİN*
Mustafa CİN*
Ebru GENÇTÜRK***

Özet

Bu çalışmada Ortaöğretim Coğrafya dersinde kullanılan iki farklı öğretim uygulamasının başarı değişkenine etkileri araştırılmıştır. Araştırmada yarıdeneysel desenin eşitlenmemiş kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 9. sınıflardan seçilen 45 öğrenci katılmıştır. Bunlardan biri deney (N=22), diğeri kontrol (N=23) grubu olarak seçilmiştir. "Yer Yuvarlağı" ünitesi deney grubuna bilgisayarla öğretilirken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleriyle (anlatım, soru-cevap, gösteri) öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ön ve son testlerden elde edilen veriler t testi ile analiz edilmiştir. Aynı zamanda araştırmada kullanılan materyale ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine ve uygulama süresince araştırmacının yapmış olduğu gözlemlere de yer verilmiştir. Sonuçlar, "Yer Yuvarlağı" ünitesinin öğretiminde kullanılan iki farklı öğretim uygulamasının, ders başarısı üzerinde aynı etkide bulunduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya öğretimi, geleneksel yöntem, bilgisayar destekli öğretim

Giriş

Günümüzün gelişmiş toplumları bilgi toplumu olma yolunda büyük bir hızla ilerlerken, bilgiye en kısa yoldan erişmenin planlarını yapmaktadırlar. Hayatımızın her alanına (sağlık, savunma, iletişim, ulaşım v.s) egemen olmaya başlayan teknolojinin, köklü geleneklere sahip bir kurum da olsa eğitim sistemimizin mevcut yapısını değişime uğratması kaçınılmazdı. Bu değişim, sürekli yenilenen bilginin hızına erişmek, toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmek için, eğitime bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazandırmak ihtiyacını da beraberinde getirmiştir.

Tandoğan ve Alkan'a göre bilgisayarın eğitimde kullanılmasının sebebi; öğrenci sayısının hızla çoğalması, bilgi miktarının artması, öğretmen yetersizliği, birey-

* Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalı, Söğütlü\Trabzon
** Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Giresun Eğitim Fakültesi, ilköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Giresun
*** Arş.Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Söğütlü\Trabzon

sel farklılıkların önem kazanması, hızla değişen beklentiler, okulun değişen rolü gibi nedenlerden doğmaktadır (Tandoğan,1983,12; Alkan, 1998, 182). Bilgisayar destekli öğretim programlarının uygulanışı; araştırma ve tekrar, bire bir öğretim, problem çözme ve benzetim programları olmak üzere dört çeşittir (Demirel, 2002, 171).

Bilgisayar destekli öğretimde, bilgisayarın öğretme sürecine öğretmenin yerini alacak bir seçenek olarak değil sistemi tamamlayıcı güçlendirici bir araç olarak girmesi esastır. Bu ortamlar, öğrencileri etkili olarak güdülemekte ve öğrencilerde kalıcı öğrenmeler oluşturmaktadır. Bu sayede öğrenciler kısa zamanda çok daha fazla bilgiyi etkili olarak öğrenebilmektedirler (İşman, 2003, 35).

Eğitimde makine ile öğretim üzerinde inceleme çalışmalarının 1920'lerde Pressey'in, daha sonra Skinner'in geliştirdikleri öğretme makineleriyle başladığı kabul edilmektedir. İkinci Dünya Savaşı yıllarında Skinner yeni bir öğretme stratejisi geliştirmiş ve James Holland ile birlikte öğretme makinesini, derslerinde kullanmışlardır (Alkan,1998, 183). İtalya bilgisayarı eğitim amacıyla kullanan ilk ülke olarak görülür, fakat İtalyanlardan on yıl sonra bilgisayar destekli eğitime geçen ABD, bilgisayar destekli ve bilgisayarla eğitimde en önde gelen ülkelerden biridir (Baytekin, 2001, 152-153).

Ülkemizde Bilgisayar Destekli öğretim çalışmalarıyla ilgili ilk adımın Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1984 yılında atıldığını görmekteyiz. Bu amaçla MEB bünyesinde "Ortaöğretimde Bilgisayar Eğitimi İhtisas Komisyonu" kurulmuş ve BDE Projesi uygulamaya konulmuştur (Yazar, 1998, 162).

Türkiye'nin Bilgisayar Destekli Eğitim projesini Türk Eğitim sisteminin mevcut durum ve ihtiyaçları dikkate alındığında, yürekli ve yerinde bir adım olarak değerlendiren Taşçı (1990, 89,92), eğitime bilgisayarın girişini, sistemin biraz iyileştirilmesinden ibaret olmayıp, köklü bir değişim olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Köklü değişiklikler, sancılı geçiş dönemlerinin ardından gelirler. Geçiş dönemlerinde verim genellikle düşük, sancılar ise yoğun olur. Ancak bu dönemlerde uygulanacak kararlı politikalar, çok daha geniş imkanları olan, çok daha verimli dönemlere geçişi sağlayabilir. Geçiş dönemlerinin süresini kısaltmak, araştırma-geliştirme çalışmalarıyla mümkün olur.

Geniş anlamda insanlar arası ilişkileri inceleyen bir bilim alanı olarak sosyal bilimlerin öğretimi mevcut uygulama biçimi ile gerek çağdaş olgular, gerek sosyo-politik oluşumlar ve gerekse bilimsel ve teknolojik gelişmelerle uyumlu bir biçimde ele alınmamaktadır. Bu alanda uygulanmakta olan öğretim modeli, çağdaş gereksinimleri karşılamakta yetersizdir (Alkan, 1984, 3).

ABD ve Avrupa ülkelerinde Bilgisayar Destekli Coğrafya Öğretimi ile ilgili araştırma-geliştirme ve uygulama çalışmaları, 1960'lı yılların sonlarına doğru başlatılmış ve bu konuya büyük önem verilmiştir. Özellikle yükseköğretim ve ortaöğretim seviyesinde pek çok paket program geliştirilmiş ve bu programlar coğrafya öğretiminde yoğun olarak kullanılmaya başlamıştır. Öğrencilere coğrafyanın sevdirilmesi ve daha kolay bir şekilde kitaptaki bilgilerin coğrafi ortamla bağdaştırılabilmesinin yollarından biri "Bilgisayar Destekli Öğretim" dir. "Bilgisayar ortamında verilecek bir coğrafya eğitimi, benzeşim ile öğretilme yoluna gidildiği taktirde daha kolay algılanabilmektedir. Bilgisayar ortamında öğrenci, bütün coğrafi olayları görsel olarak algılama imkanına sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerin coğrafya konularını öğrenmede karşılaştıkları zorluklar ortadan kalkmaktadır"(Sayhan, 1995, 243, 252).

Ülkemizde ortaöğretim coğrafya derslerine yönelik bilgisayar programlarının mevcudu ve Bilgisayar Destekli Coğrafya Öğretimi ile ilgili araştırmalar henüz yeterli düzeyde değildir. Özellikle Sezer'in (2002) yapmış olduğu araştırma alanla ilgili rehber olabilecek bir çalışmadır. Yurt içinde konuyla ilgili çalışmaların özellikle matematik eğitimi, kimya eğitimi, fen bilgisi ve yabancı dil disiplinlerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Sulak, 2002; Akçay, 2002; Çevik, 2001; Gündüz, 2002; Aksöz, 2003; Feyzioğlu, 2002). Orta öğretim programlarında coğrafya dersleri öğrencinin, çevresel, kültürel, yerel ve küresel anlamda çevresini, ülkesini ve dünyayı tanıma ve algılaması açısından önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle yıllardır uygulanmakta olan geleneksel öğretim yöntemleri sonucu; sorumlu, üretken, çevreye duyarlı, problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştirme hedefine ulaşamadığı düşünülen coğrafya derslerinin geleneksel otoritelere meydan okuyan teknolojik gelişmelere paralel bir değişim gösterecek şekilde tasarlanıp yürütülmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

1-Araştırmanın Amacı

Coğrafya öğretiminde beklenen yararın sağlanması, özellikle; görsel, işitsel, sezgisel yöntemlerin birlikte kullanılmasına bağlıdır (Doğanay, 2002, 172). Bu araştırmada "Dünya ve Harita Bilgisi" adlı öğretim amaçlı yazılım programı kullanılarak gerçekleştirilen bilgisayarlı öğretimle, geleneksel öğretimin, öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Ayrıca yeni uygulamayla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri de değerlendirmeye alınmıştır.

2-Araştırmanın Hipotezleri

1-Bilgisayarla öğretimin uygulandığı deney grubunda, ön ve son başarı testi ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.

2- Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda, ön ve son başarı testi ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.

3- Uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları son test başarı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

3-Yöntem

Bu araştırma yarı-deneysel desenin eşitlenmemiş kontrol gruplu modeliyle yürütülmüş olup, verilerin çözümlenmesinde t testi kullanılmıştır (SPSS 10.0 FOR WINDOWS). Araştırma 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Anadolu Öğretmen Lisesi'ndeki 9.sınıf öğrencileriyle (N=45) yürütülmüştür. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak rasgele atanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi, ilgili literatürden seçilen 22'si çoktan seçmeli, 3'ü açık uçlu olmak üzere toplam 25 sorudan oluşmaktadır. Testin kapsam geçerliliği için, pilot çalışma sırasında öğretmen ve uzman görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Her sorunun değeri 4 puan olarak belirlenmiş, her bir öğrencinin ön ve son testten aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Elde edilen bu puanlar her gruptaki öğrenciler için ayrı ayrı SPSS paket programına girilmiştir. Ön test ile her bir gruptaki öğrenci seviyeleri belirlenmiş, son test ile çalışmanın bağımsız değişkeni olan bilgisayarlı öğretim uygulamasının yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim uygulamasının yapıldığı kontrol grubunun ulaştıkları başarı düzeyi tespit edilerek gruplar arası farklılık ortaya konulmaya çalışılmıştır. Diğer veri toplama araçları, öğretmen ve öğrenci yazılım inceleme formları (Şimşek, 1998, 103) ile araştırmacının yapılandırılmamış gözlem sonuçlarıdır.

Araştırma desenine uygun olarak uygulamanın başlamasından yaklaşık bir hafta önce, gruplar arasında bilişsel giriş davranışları açısından farklılık olup olmadığını kontrol etmek amacıyla, öğrencilere "Yer Yuvarlağı" ünitesi başarı testi uygulanmıştır. "Yer Yuvarlağı" ünitesinin öğretimi her iki gruba araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretim sürecinde kontrol grubunda ağırlıklı olarak anlatım ve soru-cevap yöntemleri kullanılırken, ders materyali olarak, model küre, ders kitabı, kaynak kitap ve gerektiğinde tahtaya çizilen şekillerden faydalanılmıştır.

Bilgisayarlı öğretim uygulamasının yapıldığı deney grubunda uygulamaya ilişkin işlem basamakları ise şöyledir:

Öğretmenin buradaki rolü; laboratuarda dolaşıp, öğrenci kontrolünü sağlamak ve öğrencilere programın kullanılmasında rehberlik etmekle sınırlandırılmıştır. Ayrıca öğrencilere dersle ilgili soru sorma serbestliği verilmiştir.

Öğrencilere, konu akışını takip edebilmeleri için, yazılım takip formu verilmiştir. Öğrenciler bu forma, hangi konuyu kaç kere tekrar ettiklerini, ders süresi bittiğinde hangi bölümde kaldıklarını, alıştırmaları çözüp çözmediklerini işlemişlerdir. Ders sonunda bu formlar toplanmış ve bir sonraki ders öğrencilere tekrar dağıtılmıştır. Böylece öğrencilere kendilerini kontrol etme imkanı verilmiştir.

Uygulamanın bitiminden bir hafta sonra her iki gruba aynı ders saatinde ön test olarak da verilmiş olan "Yer Yuvarlağı Başarı Testi" uygulanmıştır.

4. Bulgular

4.0. Kontrol ve deney gruplarının ön-son test sonuçlarına ilişkin bulgular: Uygulamaya başlamadan önce, gruplar arasında bilişsel giriş davranışları açısından anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ön test ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Kontrol ve Deney Grupları Ön Test Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

	N	X	St.	df	t	p
Deney	22	36.77	12.25	21	,823	,643
Kontrol	23	34.32	8.6			

P<0.05 seviyesinde

Tablo 1'de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin ön test uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalaması X=34.32, deney grubu öğrencilerinin ön test ortalaması X=36.77 olarak bulunmuştur. Grupların standart sapmaları ise sırasıyla kontrol grubu 8.16, deney grubu 12.25'dir. Hesaplanan t değeri ,823 olduğundan, ön test sonuçlarına göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulamanın başlangıcında bilişsel giriş davranışları açısından aralarında p<0.005 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, grupların giriş davranışları açısından benzer nitelikte olduklarını destekleyici özelliktedir.

4.1. Deney grubunun ön ve son test ortalamalarına ilişkin bulgular: Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında araştırmanın bağımsız değişke-

ni olan bilgisayarlı öğretim uygulaması lehine anlamlı bir farklılığın olup olmadığının araştırılması amacıyla yapılan t testi sonuçları tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2: Deney Grubunun Ön-Son Başarı Testi Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

	N	X	St.	df	t	p
Deney ön	22	36.77	12.25	21	-12.778	,041*
Deney son	22	69.36	10.07			

*P<0.05 seviyesinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi 22 öğrencinin teste katıldığı deney grubunda bu öğrencilerin ön test sonuçları aritmetik ortalaması X=36.77 iken, standart sapma 12.25 olarak hesaplanmıştır. Bu öğrencilerin son test sonuçları aritmetik ortalaması X=69.36, standart sapması 10.07'dir. Bilgisayarlı öğretim uygulamasından sonra deney grubunun son başarı testi aritmetik ortalaması, ön teste göre 32.59 puanlık bir artış göstermiştir.

Deney grubunun ön ve son test ortalamaları arasında ki bu artışın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu hesaplanan t değeri -12.778 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre deney grubunun ön ve son test ortalamaları arasında P<0.005 seviyesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Böylece bilgisayarla öğretimin uygulandığı deney grubunda, ön ve son başarı testi ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu hipotezi kabul edilmiştir.

4.2. Kontrol grubunun ön ve son test ortalamalarına ilişkin bulgular: Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının araştırılması amacıyla yapılan t testi sonuçları tablo 3 de sunulmuştur.

Tablo 3: Kontrol Grubunun Ön-Son Başarı Testi Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

	N	X	St.	df	t	p
Kontrol ön	23	33.70	8.51	21	-13.349	,000*
Kontrol son	23	66.30	15.87			

*P<0.05 seviyesinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi 23 öğrencinin teste katıldığı kontrol grubunda bu öğrencilerin ön test sonuçları aritmetik ortalaması X=33.70 iken, standart sapma 8.51 olarak hesaplanmıştır. Bu öğrencilerin son test sonuçları aritmetik ortalaması X=66.30, standart sapması 15.87'dir. Geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun son başarı testi aritmetik ortalaması, ön teste göre 32.60 puanlık bir artış göstermiştir.

Kontrol grubunun ön ve son test ortalamaları arasında son test lehine görülen bu artışın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonucu hesaplanan t değeri -13.349 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre kontrol grubunun ön ve son test

ortalamaları arasında P<0.005 seviyesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu nedenle Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda, ön ve son başarı testi ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu hipotezi kabul edilmiştir.

4.3. Deney ve kontrol gruplarının son testinden elde edilen bulgular: Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının araştırılması amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grupları Son Test Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

	N	X	St.	df	t	p
Deney	22	69.36	10.07	21	,443	,662
Kontrol	23	66.30	15.87			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin son test uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalaması X=69.36, kontrol grubu öğrencilerinin ise X=66.30 olarak bulunmuştur. Grupların standart sapmaları ise deney grubunda 10.7 ve kontrol grubunda 15.87'dir. T testi sonucu hesaplanan t değeri ise ,443'dür. Bu veriler ışığında deney ve kontrol gruplarının son testteki başarı durumları arasında P<0.005 seviyesinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Böylece deney ve kontrol grupları son test başarı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olacağı hipotezi reddedilmiştir.

4.4. Yazılımla ilgili öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular:

Tablo 5: Yazılım Öğrenci İncelemesi Formu Bulguları

Madde	Tamamen zıt fikirdeyim	Aşağı-Yukarı zıt fikirdeyim	Bir fikrim yok	Aşağı-Yukarı aynı fikirdeyim	Tamamen aynı fikirdeyim
1-Bu yazılımı kullanırken zorlanmadım.	-	%22	-	%22	%56
2-Bu yazılımı kullanmaktan hoşlandım.	-	%9	-	%41	%50
3-Bu yazılımı kullanarak bir şeyler öğrendim.	-	%5	%18	%27	%50
4-Bu tür yazılımların diğer derslerimde de yararlı olacağını düşünüyorum.	%9	%13	%32	%32	%14
5-Bu tür yazılımları başka derslerde de kullanmak isterim.	%9	%18	%18	%18	%36

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin %78'i yazılımı kullanırken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu fikre katılmayarak yazılımı kullanırken zorlandıklarını ifade edenlerin oranı %22'dir. Bu durum bazı öğrencilerin bilgisayar kullanmadaki deneyimsizliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin %91'i yazılımı kullanmaktan zevk aldıklarını belirtirken, %9'u hoşnutsuzluklarını dile getirmiştir.

Öğrencilerin %77'si yazılımı kullanarak bir şeyler öğrendiklerini belirtirken, %18'i bu konuda fikir belirtmemiş, %5'i ise herhangi bir öğrenimin gerçekleşmediği görüşündedir.

Öğrencilerin %22'si bu tür yazılımların başka derslerde faydalı olmayacağını düşünürken, %32'si bu konuyla ilgili fikir belirtmemiş, geri kalan %46'lık oran ise bu tür yazılımların diğer derslerde de faydalı olabileceğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Değerlendirme formunda yer alan 5. maddeye göre; öğrencilerin %54'ünün bu tür öğretici yazılım programlarını diğer derslerinde de kullanmak istedikleri, %27'sinin bu fikre karşı olduğu ve %18'inin bu konuyla ilgili bir fikre sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Değerlendirme formunda yer alan iki açık uçlu sorudan, yazılımda en çok hoşlarına giden özellikleri belirtmelerini isteyen ilk soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar aynen aktarılmıştır. Bunlar şu şekildedir:

"Sorular, konuların kısa ve net biçimde anlatılması", "Anlatım tarzı, şekiller çok hoştu.", "Şekillerle anlatılışı güzeldi.", "Animasyonu çok güzeldi. Bilgiler daha iyi akılda kalıyordu", "Testleri ve alıştırmaları çözmek.", "hem anlatım hem de yan tarafta görüntü olması daha kalıcı olmasını sağlıyor.", "Şekilleri görmek güzeldi.", "Bol soru olması ve görselliğe dayanması.", "Etkileşimli alıştırma ve testler güzeldi.", "Konuları istediğimiz gibi istediğimiz kadar tekrar ediyor olmamız. Bazı konuları grafikleriyle öğrenebilmemiz.", "İstediğim kadar tekrar edebilmek, sesli anlatım, test ve alıştırmalar, deneme sınavları güzeldi.", "Ses, görüntü süperdi. Çok da zevkliydi. Bir canlılık vardı.", "Görerek öğrendik, daha çok alıştırma çözdük. Ayrıca her şey bizim elimizdeydi. İstediğimiz anda istediğimizi yaptık." v.b.

Öğrenci ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, programın görsel ve animasyon özellikleri, istenildiği kadar tekrar etme imkanı sağlaması, konuyla ilgili fazlaca soru içermesi, etkileşimli alıştırmalar ve sesli anlatım nitelikleri öğrenciler tarafından en fazla beğenilen ve ilgi gören özellikler olmuştur.

Diğer açık-uçlu soru olan, yazılımda neleri değişmiş olarak görmek istediklerini belirtmelerini isteyen ikinci soruya, öğrencilerin %68'i her şeyin iyi olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Diğer öğrencilerin konuya yönelik düşünceleri şöyledir: "Sadece bilgisayar değil, hem öğretmenin anlatması, not tutturması hem de bilgisayar daha iyi olurdu.", "Daha uzun süre verilmeliydi.", "Daha fazla sesli anlatım isterdim.", "Ekrandaki yazıların daha açık ve kısa olmasını isterdim.", "Daha ayrıntılı bilgi olabilir."v.b

4.5. Yazılımla ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular: En az on yıllık öğretmenlik deneyimine sahip, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin yazılımla ilgili görüş ve değerlendirmeleri şöyledir: Daha önce bilgisayar kullanma deneyimine sahip olmayan öğretmenler, yazılımı kullanırken herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ve yazılımın, uygulandığı öğrencinin seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yazılımı derslerinde, özellikle soyut konuların ve kavramların öğretiminde kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, yazılımın dersin hedeflerini gerçekleştirme yeterliliği konusunda ise herhangi bir fikir belirtmemişlerdir. Yazılımın kendileri için yararlı olabileceği görüşünde olan öğretmenler yazılıma ilişkin olumlu ve olumsuz fikirlerini şu cümlelerle belirtmişlerdir: "Konuları genel anlamda öğrenmek için faydalıdır.", "Görsel olarak anlatımı destekliyor. Kullanımı pratiktir.", "Soyut kavramların öğrenilmesini kolaylaştırır. Dersi zenginleştirir."

Öğretmenler, yazılımda değişmesi gereken özellikleri ise şu ifadelerle belirtmişlerdir. "Konuların daha ayrıntılı ve derinliği olması gerekirdi", "konularla ilgili daha fazla örneğe yer verilmeliydi".

4.6. Deney grubuna yönelik gözlem sonuçları: Uygulamadan önce öğrencilere , bir ders saati süresince, programı kullanmaya yönelik uygulama çalışması yapıldı. Asıl uygulamada ise, nerede problem yaşadıkları, ilerleme hızları, not tutma ihtiyaçları, atladıkları ekranlar, bu ekranları neden atladıkları gibi kriterlere ilişkin yapılan gözlemler sonucunda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Öğrencilerin başlangıçta heyecanlı oldukları gözlendi.
- İlk derste çok hızlı ilerledikleri görüldü. Bu durumun öğrenme amacı olmaksızın, programa olan ilgi ve meraklarını gidermeye yönelik bir tür inceleme niteliği taşıdığı düşünülmektedir.
- Bir çok öğrencinin, ekrandaki alt menüleri tıklamadan sonraki konuya geçiş yaptıkları konu haritasından tespit edilmiştir.
- Hemen hemen her ekranda bulunan soru ve uyarı ikonlarını tıklamadıkları gözlemlenmiş ve bu ikonları tıklamaları için uyarılmışlardır.
- 22 öğrenciden 5'inin aynı zamanda not tuttukları gözlemlenmiştir.
- Alt menülere girdikten sonra buradan nasıl çıkılacağı ve sonraki konuya nasıl geçileceği konusunda problem yaşayan 5 öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bunlara çıkış menüsü gösterilerek nasıl devam edecekleri anlatılmıştır.
- Programı kullanırken problem yaşadıkları noktaları birbirlerine sorma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin özellikle, saat farkları, güneşin doğuş-batış saatleri ve tarih hesaplamaları konusunda öğretmene danışıp ek destek alma ihtiyacında oldukları gözlemlenmiştir.

Yapılan gözlemlerde uygulamanın ilk günlerinde öğrencilerin menüleri kullanmada ve menüler arası geçişlerde, programa tam olarak aşina olmamalarından kaynaklanan problemler yaşadıkları fark edilmiştir. Bu sebeple başlangıçta, öğrencilerin programı daha seri bir şekilde kullanmalarını sağlamak ve kullanım problemlerinden kaynaklanacak zaman kaybını en aza indirmek için her bir öğrenciye teknik olarak yardım edilmiştir. Devam eden günlerde öğrencilerin öğretmen yardımına daha az ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Sesli anlatımın olmadığı ekranlarda sesli anlatım arama gayreti içinde olan öğrenciler tespit edilmiştir. Hemen hemen her öğrencinin birbirine yakın hızda ilerleme kaydettiği, yazılım takip formundan belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin konuları tekrar etme sayıları ve alıştırmalarda harcadıkları süre açısından belirgin farklılıklar olduğu gözlenmiştir. İkinci dersten sonra öğrencilerin programı kullanmada, istedikleri menülere girmede, alt menülere geçişte, konu haritasından kendilerini kontrol etmede problem yaşamadıkları ve programı etkili olarak kullanmaya başladıkları görülmüştür.

5. Tartışma

Çalışmanın bulguları diğer araştırma sonuçlarıyla başarı açısından karşılaştırıldığında bazı benzerlik ve farklılıklara rastlanmaktadır. Bulgular bölümünde sunulan veriler ışığında deney grubunun ön ve son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında son test lehine 33 puanlık bir fark vardır. Aradaki bu fark istatis-

tiksel olarak P<0.005 seviyesinde anlamlı bulunmuştur. Bu veriler Millî Eğitim müfredatına uygun olarak hazırlanmış ve Talim Terbiye onaylı "Dünya ve Harita Bilgisi" adlı yazılım kullanılarak gerçekleştirilen bilgisayarla öğretim uygulamasının, öğrencilerde öğrenmeyi gerçekleştirebileceğini ve en az geleneksel öğretim uygulamaları kadar etkili olabileceğini göstermiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçta etkili olduğu düşünülen faktörlerden biri, öğrencinin kendini kontrol ederek, kendi öğrenme hızında ilerlediği bireysel öğretim ortamıdır. Yazılım, öğrenci kontrollü olduğu için dersin istenilen bölümüne yeniden dönülebilmekte ve anlaşılmayan kavramlar istenildiği kadar incelenebilmektedir. Bu durum, konunun daha kalıcı öğrenilmesine imkan sağlamış olabilir. Nitekim uygulama sırasında öğrenciye verilen yazılım takip formunda her bir öğrencinin farklı konuları değişen sayıda tekrar ettiği görülmüştür. Tekrarın öğrenme sürecinde ki etkisi büyüktür. Birey bir işi tekrarladıkça daha iyi öğrenir, konuya yatkınlık sağlar. Öğrenmenin iyi olması alıştırma ve tekrar sayısına göre artmaktadır (Razon,1987,15). Geleneksel sınıf atmosferinde ise yapılacak tekrarın sayısı sınırlıdır. Ayrıca araştırmada kullanılan yazılımın, renk, animasyon ve ses özellikleri açısından zengin olması, anında dönüt sağlaması gibi özellikleri bu sonuca ulaşılmasında etkili olduğu düşünülen faktörlerdendir.

Araştırmada geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 33.7 iken, bu ortalama son testte 66'ya çıkmıştır. Aradaki 33 puanlık bu artış yapılan t testi sonucu anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasındaki bu fark öğrenme-öğretme süreci içinde yeni öğrenmelerin oluşmasından ve dersin, bilgisayar dışında diğer görsel materyallerle desteklenmesinden kaynaklanabilir.

"Yer Yuvarlağı" ünitesinin deney grubuna bilgisayarlı öğretim, kontrol grubuna geleneksel yöntemle işlenmesinden bir hafta sonra gruplara uygulanan son testle deney grubunun aritmetik ortalaması 69, kontrol grubunun ise 66 olarak bulunmuştur. Deney grubu lehine görünen 3 puanlık fark yapılan t testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç son test ortalamasının deney grubu lehine anlamlı farklılık göstereceği hipotezini reddetmektedir. Araştırmanın bu bulguları bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Jedege ve diğerleri (1991), yaptıkları bir çalışmada biyoloji kavramlarının öğreniminde bilgisayar teknolojisinin başarıya ve tutumlara etkisini araştırmışlardır. Deneysel yöntemi kullandıkları araştırmalarında deney grubuna konu bireysel öğrenim yöntemi kullanılarak bilgisayar üzerinde verilmiştir. 64 kişilik örneklem grubuyla yürütülen araştırmada başarı değişkenine dair verilere uygulanan istatistiksel analizler sonucu, gruplar arasında ön ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tjaden ve Martin (1995), Bilgisayar Destekli Öğretimin öğrenme üzerindeki etkilerini ölçmeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Deneysel yöntemi kullandıkları araştırmanın bulguları deney ve kontrol grupları arasında öğrenme açısından anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur.Yine Ellinger ve Frankland (1976), Güneş (1991), yaptıkları araştırmalarında BDÖ ile geleneksel öğretim arasında öğrenme açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermeyen çalışmalar da mevcuttur. Bayraktar(1988), İnan (1997), Geban (1995), Şengün ve Turan (2004) yaptıkları araştırmalarında Bilgisayar Destekli Eğitimin geleneksel yöntemlere kıyasla öğrenmede daha

etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgularıyla farklılık gösteren bu araştırmalarda, BDÖ'nün geleneksel yönteme ek olarak uygulandığı görülmektedir. Bu uygulama şeklinin tatbik edildiği deney grupları kontrol grubuna göre ders başarısı açısından daha başarılı olmuştur.

Gerçekleşeceği düşünülen sonuca ulaşılamamasında etkili olabileceği düşünülen bazı faktörler vardır. Sekiz yıllık bir eğitim geçmişine sahip olan öğrencilerin, uzun yıllardır köklü geleneklerin gereği sürdürülen geleneksel öğretim yöntemlerine alışkın olmaları bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Gelenekselleşmiş öğretim yöntemlerine alışkın olan öğrencilerin önceki öğrenim deneyimleri, yabancı oldukları yeni yöntemle öğrenemeyecekleri kaygısını oluşturmuş olabilir. Nitekim ilk derste öğrencilerin ekranda yazılı olan tüm bilgileri not alma gayreti içinde olmaları onların bu alışkanlıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yöntemin yanında, öğrencilerin bilgisayara olan yabancılıkları, motivasyonlarını öğrenme çabasından çok, bu teknolojik araca odaklamalarına sebep olmuş olabilir. Uygulama sırasında yapılan gözlemlerin de ortaya koyduğu kullanım problemlerinden kaynaklanabilecek, korku, kaygı, utanma gibi duygular motivasyon eksikliğine sebep olmuş olabilir. Nitekim kaygı düzeyi ile öğrenme arasında ters orantı olduğu bilim çevrelerince de kabul görmektedir . Bu kaygı, sonucun beklenilen yönde çıkmasına engel teşkil etmiş olabilir.

6.Sonuç ve Öneriler

- Gruplara uygulanan her iki öğretim yöntemi de öğrenciler de öğrenmeyi gerçekleştirmiş, fakat birinin diğerine olan üstünlüğü ile ilgili kesin kanıtlara ulaşılamamıştır.
- Öğrenciler ve öğretmenler yeni yöntemle ilgili olumlu düşünceye sahiptirler.
- Araştırma boyunca yapılan gözlemler, Bilgisayarla öğretim uygulamasının daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesini etkileyen (Öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlığı becerilerinin yetersiz olması, müfredatın yoğunluğu, yazılım programlarının pahalı olması, bilgisayarların bakımsız olması v.b) faktörlerin olduğunu ve mevcut yapının bu tür uygulamalar için sunulan imkanları kullanma gayretinde olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular, yapılan gözlemler ve diğer araştırmalar da göz önünde bulundurularak bilgisayarların öğretim sürecindeki rolüne ilişkin şu öneriler getirilmiştir:

- Bilgisayarların eğitim sisteminde daha etken ve geçerli olarak yer alabilmesi için öncelikle öğrencilerin teknolojinin olanaklarından yararlanma bilgi ve becerisine sahip bireyler olarak yetiştirilmesini sağlamak gerekmektedir.
- Bilgisayarların öğretimdeki rolü ve önemi coğrafya öğretmenlerine kavratılmalı ve onlara bu araçtan faydalanmalarını sağlayacak imkanlar sunulmalıdır.
- Görev başındaki öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla bilgisayar okur-yazarlılığının ötesinde, bilgisayar becerileri kazandırılmalıdır.
- Bilgisayar derslikleri fiziki açıdan yeterli olmasına rağmen gerek öğretmen ve gerekse öğrencilerin kullanımına açık değildir. Bu dersliklerin öğretim süreci ve öğretim saatleri dışında etkili ve verimli şekilde kullanımına yönelik

uygulamalar organize edilmelidir. Öğretmenler eğitim teknolojisi materyallerini kullanmaya teşvik edilmelidir. Böylece öğrenci ve öğretmenler teknolojinin öğretim sürecindeki kullanımına uyumlu hale getirilebilir.

- Bilgisayar destekli öğretimin başarıya ulaşmasında belirleyici role sahip olan yazılımlar, elektronik kitap olma özelliğinden uzak, daha fazla etkileşime imkan veren nitelikte geliştirilmelidir.

- Ülkemiz şartları göz önünde bulundurulduğunda bilgisayarla öğretim yönteminin ders dışı etkinlik olarak, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, alıştırma ve tekrar yapma ve görsel zenginlik imkanlarından, dersi takip edemeyen öğrenciler için bir seçenek olarak kullanılması önerilmektedir.

- Bilgisayarlı öğretim uygulamalarında, öğretmenin öğrenciyle etkileşimini en aza indiren her türlü uygulamadan kaçınılmalıdır.

- Bilgisayarla gerçekleştirilen öğrenme-öğretme uygulamaları akademisyenlerce aynı ad altında farklı uygulamalara işaret etmektedir. Bu durum bir kavram kargaşasına yol açmaktadır. Bu durumu düzeltmeye yönelik aynı anlamı taşıyan kavramların kullanılmasını sağlayan bir terminoloji oluşturulmalıdır.

- Her araç gibi bilgisayarda mutlak anlamda iyi yada kötü diye yargılanamaz. Bilgisayarın değerini nasıl kullanıldığı belirleyecektir. Bu sebeple, ortaöğretim coğrafya derslerinin farklı konuları üzerinde ve farklı öğretim basamaklarında, daha geniş gruplar üzerinde, bilgisayarların öğretim sisteminde daha etkin kullanımına hizmet edecek, bilimsel çalışmalar yapılmalıdır. Bu tür araştırmalar, bilgisayarların eğitim sisteminde daha işlevsel bir biçimde yer almasına ve bilgisayarla ilgili eğitim politikalarının oluşmasına katkı sağlayabilecektir.

Kaynakça

AKÇAY, Süleyman (2002). **İlköğretim 6. Sınıflarda Fen Bilgisi Dersinde Çiçekli Bitkiler Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi,** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

AKÖZ, Ali Sami (2003). **Yabancı Dil Eğitiminde Bilgisayarın Kullanım Alanları ve Olanakları,** Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adana.

ALKAN, Cevat (1998). **Eğitim Teknolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

ALKAN, Cevat (1984). "Sosyal Bilimlerin Öğretiminde Yenileşme Eğilimleri", **Eğitim ve Bilim,** Mayıs 1984, S:49, C:9, ss:3-8.

BAYRAKTAR, Emel (1988). **Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi**, Ankara Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

BAYTEKİN, Çetin (2001). **Ne Niçin Neden Öğreniyoruz ve Öğretiyoruz**, Anı Yayıncılık, Ankara.

ÇEVİK, Abdullah (2001). **Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi,** Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

DEMİREL, Özcan. (2002). **Öğretme Sanatı**, Üçüncü Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

DOĞANAY, Hayati (2002). **Coğrafya Öğretim Yöntemleri**, 5. Basım, Aktif Yayınevi, İstanbul.

ELLİNGER, R.S.

FRANKLAND, P. (1976). " Computer-Assisted and Lecture Instruction: A Comperative Experiment", **Journal of Geography**, 1976, Vol.75, pp.23-28.

FEYZİOĞLU, Burak (2002). **Kimya Dersi Çözeltiler Konusu İçin Web Sayfası Oluşturulması Ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkililiği,** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

GEBAN, Ömer (1995). "The Effect of Microcomputer Use in a Chemistry Course", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1995, S:11, ss:25-28.

GÜNDÜZ, Şemseddin (2002). **İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeline Göre Hazırlanmış Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisi,** Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

GÜNEŞ, Neşe (1991). **Bilgisayarla Öğretimde Değişik Yaklaşımların Öğrenme Üzerindeki Etkileri,** Ankara Üniv.-SBE (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara.

İŞMAN, Aytekin (2003), **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme,** Değişim Yayınları, İstanbul.

JEDEGE, Olugbemiro J.

OKEBUKOLA P. Akınsola,

AJEWOLE, Gabriel A. (1991). "Computers and the Learning of Biological Concepts: Attitudes and Achievement of Nigerian Students", **Science Education**, 1991, Vol.75, pp.701-706.

SEZER, Adem (2002). **Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretim Teknolojisinin Öğrenci Başarısına Etkisi,** Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya.

RAZON, Norma (1987). "Öğrenme Olgusu ve Okul başarısını Etkileyen Faktörler", **Eğitim ve Bilim,** S:63, ss.13-16.

SAYHAN, Hayriye(1995). "Bilgisayar Teknolojisi ve Coğrafya Eğitimi", **Türk Coğrafya Dergisi**, S:30, ss.243-253.

SULAK, Süleyman Alpaslan (2002). **Matematik Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarı Ve Tutumlarına Etkisi,** Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

ŞENGÜN, M. Taner

TURAN, Mehmet (2004). "Coğrafya Eğitiminde Bilgisayar Destekli Ders Sunumunun Öğrenmedeki Rolünün Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" **Turkısh Online Journal of Educatıonal Technology,** Vol.3(1), pp.93-99

ŞİMŞEK, Nurettin (1998). **Öğretim Amaçlı Bilgisayar Yazılımlarının Değerlendirilmesi,** Siyasal Kitabevi, Ankara.

TANDOĞAN, Mahmut (1983). "Bireysel Öğretim ve Barış", **Eğitim ve Bilim,** S.4, ss.11-14.

TAŞÇI, N. Cemalettin (1990). "Bilgisayar Destekli Eğitimde Araştırma Geliştirme Çalışmalarının Gerekliliği", **Anadolu Üniversitesi BDE Birimi Çalışma Raporu**.

TJADEN, Bunny J. (1995). "Learning Effects of Computer-Assisted Instructıon on Collage Students", **Computer&Education**, Vol.24, pp.221-277.

ULUSER İNAN, Nilgün (1997). **Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin İngilizce Öğretiminde Etkililiği,** Marmara Üniv.-SBE (Basılmamış Doktora Tezi), İstanbul.

YAZAR, Özcan (1998). "Bilgisayar Destekli Eğitimin Dünya ve Türkiye'deki Gelişimi", **BT Haber**, Nisan 1998, S:162, ss.6-19.

AN INVESTIGATION INTO THE EFFECTIVENESS OF COMPUTER-ASSISTED INSTRUCTION AND TRADITIONAL TEACHING METHODS IN TEACHING OF THE TOPIC "EARTH SPHERE"

İdris ENGİN*
Mustafa CİN**
Ebru GENÇTÜRK***

Abstract

This study examined the effects of the applications of two different instruction being used Secondary Geography course on achievement value. In the research, the nonequivalent control group model of quasi-experimental design was used. Two groups were formed from the 45 students in the 9th grade classes. One was chosen as treatment group (N=22) and the other was chosen as control group (N=23). The treatment group was taught through computer assisted instruction method while the control group was taught through traditional teaching methods (lecture, question-answer, demonstration) for the unit "Earth Sphere". Data obtained from the pre and post test was analyzed with t-test. In addition, the teachers and students thoughts about material used in the research and the researcher's observations in the application process were included the data. The results showed that these two different teaching methods have the same effect on the students' success in the teaching of the unit.

Key Words: Geography teaching, traditional method, computer assisted instruction

* Assist. Prof.; Karadeniz Technical University Fatih Faculty of Education Department of Secondry Education Social Studies Teaching,Geography Teaching Programme, Söğütlü\Trabzon

** Assist. Prof.; Karadeniz Technical University Fatih Faculty of Education Department of Primary Education Social Studies Teaching, Giresun

*** Ass.; Karadeniz Technical University Fatih Faculty of Education Department of Primary Education Social Studies Teaching, Söğütlü/ Trabzon

DERİNLİĞİNE VE YÜZEYSEL ÖĞRENMEDE KAVRAM HARİTALARI VE ŞEMALARIN İŞLEVİ

Ömer BEYDOĞAN*

Özet

Bu çalışmada, yapılandırmacı anlayış çerçevesinde öğrenme kavramı tartışılmış, öğrencilerin hedefledikleri duruma göre tercih ettikleri yüzeysel, stratejik ve derinliğine öğrenme stratejileri ele alınmıştır. Ele alınan öğrenme stratejilerine göre öğrencilerin gösterdikleri düşünme biçimleri ve ortaya koydukları davranış kalıpları tanımlanmıştır. Açıklanan öğrenme stratejilerini etkileyen bazı değişkenler üzerinde durularak, düşünsel sürecin şekillenmesinde ve öğrenme yaşantılarının yansıtılmasında şemaların ve kavram haritalarının işlevleri tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme yaklaşımları, derinliğine öğrenme, yüzeysel öğrenme, stratejik öğrenme ve kavram haritası

Giriş

Yapılandırmacı yaklaşımı savunanlara göre (Von Glaserfeld, 1996; Jonassen 1991; Glasser and Bassok, 1989 ; Zoharik; 1995) bireyde öğrenme, bireyin dış dünyasındaki uyaranları algılaması ile başlayan, algıladıklarını farklı şekillerde yorumlayıp kendine özgü bir ürüne dönüştürünceye kadar devam eden kesintisiz bir süreçtir. Bu süreç sonunda birey kendine özgü (otantik) bir ürün ortaya koyar. Ürünü ortaya koyuncaya kadar da beş aşamalı hiyerarşik bir öğrenme sürecinden geçer. Bu süreçte doğası gereği öğrenme, pasif değil, aktif bir süreçtir. Süreç sonucunda öğrenen, bir takım sonuçlara ulaşır ancak ortaya çıkan sonuçlardan kendisi sorumludur.

Bireyi sürece iten sürecin sonucunda sorumluluk almaya zorlayan onun iç dünyasından ve dış dünyasından gelen uyaranlardır. İçten ve dıştan gelen uyaranlara bireyin anlam verme çabası, öğrenmenin ilk aşamasını oluşturur. İkinci aşamada bilişsel yapı bir yandan daha önceki yaşantılara dayalı bilgileri muhafaza ederken, diğer yandan da yeni uyaranlara anlam vermeyi, bunları organize etmeyi ve ilişkilendirmeyi sürdürür. Bilişsel yapı bu görevini yerine getirirken, bireyin o andaki motive olma gücünden, duygusal yapısından ve öğrenmeye karşı tutumundan önemli derecede etkilenir. Öğrenmenin oluşmasında üçüncü aşamayı, bireyin sahip olduğu bilişsel yapıdaki mevcut şema ile yeni yaşantılardan çıkarılan yeni anlam şeması arasındaki çatışmalar oluşturur. Başka bir ifadeyle daha önceden edinilmiş anlamla sonradan edinilen anlamın bilişsel yapı içinde bağdaştırılması izler.

Anlamın şekillenmeye devam ettiği dördüncü aşamayı, yeni yaşantılarda yer alan öğelerin, bilişsel yapının bir parçası haline gelmesi ile ortaya çıkan özümseme ve yeni bir anlam şeması oluşturma izler. Birey öğrenmede bu seviyeye ulaştıktan sonra

* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniv., Kırşehir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

bilişsel yapı içinde oluşturduğu şema ile ilgili herhangi bir öğrenme materyaline ihtiyaç duymaksızın daha ileri düzeyde düşünme süreçlerini kullanma noktasına gelir. Bu aşamada birey, sentez ve değerlendirme düzeyindeki öğrenmeleri gerçekleştirir.

Daha ayrıntılı felsefi öğrenmelerin gerçekleştiği beşinci aşamada bilişsel yapı daha yoğun kullanılır. Bu yoğun kullanımımın sonucu bireyde dönüşümcü öğrenme gerçekleşir. Öğrenmede bu aşamaya ulaşan birey artık başkalarının ortaya koyduğu bilgiler kadar, kendi referansları çerçevesinde oluşturduğu bilgileri kullanma yeterliğine ulaşır (Moon, 2000, 148).

Bireyler zaman zaman öğrenme stratejilerini kendi bireysel farklılıklarına ve hedefledikleri duruma uygun düzeyde kullanamayabilirler. Bu kullanım yetersizliği öğrenme süreci sonunda farklı düzeyde öğrenme çıktılarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu farklılıklar, çoğu zaman bireyin derinliğine öğrenme, stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme gibi farklı yaklaşımları tercihinden veya tercih ettiği stratejiye uygun hareket etmemesinden kaynaklanmaktadır.

Özellikle yarışmacı eğitim sisteminin uygulandığı ortamlarda öğrenciler tamamen sınava endeksli bir öğrenme stratejisini tercih etme eğilimine girmektedir. Çünkü geliştirdikleri öğrenme stratejisiyle beklentilerini karşılamak ve hedeflerine bir an önce ulaşmak istemektedirler. Literatürde öğrencilerin öğrenme sürecinde benimsedikleri öğrenme stratejileri ve bu stratejiler bağlamında işe koştukları aktiviteler, aşağıdaki şekillerde gözlenmektedir.

Derinliğine Öğrenmeyi Hedefleyen Öğrenciler:

Edindiği yeni fikirleri daha önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirir,
Öğrendiği bilgilerden ilke ve kurallar çıkarır,
Ulaştığı sonuçları birbiriyle ilişkilendirir ve sonuçlarını kontrol eder,
Eleştirel bir yaklaşımla ortaya koyduğu ürünü gözden geçirir ve konu iyi bilenlerle tartışır.
Öğrenme içeriğinin gerektirdiği etkinliklere aktif bir şekilde katılır.

Yüzeysel Öğrenmeyi Hedefleyen Öğrenciler:

İşi başaracak kadar çalışır,
Belli bir amaca dönük bilinçli bir çaba göstermekten kaçınır,
Öğrendiği bilgileri gereksiz bilgi kırıntılarıyla ilişkilendirmeye daha fazla yer verir,
Öğrendikleri arasından rutin bilgi ve işlemleri hatırlar,
Sunulan yeni fikirleri anlamlandırmada ve yorumlamada güçlük çeker,
Uygulamalarda ve ödevlerde endişelenme ve sıkıntıya girme davranışları daha sık görülür.

Stratejik Öğrenmeyi Hedefleyen Öğrencilerde:

Olabildiğince yüksek başarı elde etmeye gayret eder,
Öğrenme çabalarını ısrarlıca sürdürür,
Öğrenmeyi kolaylaştıracak, uygun nitelikteki materyalleri seçer ve bunları uygun ortamlarda kullanır,
Çabalarını etkinleştirecek biçimde zamanı etkili bir şekilde yönetir,
Değerlendirme kriterlerinin gerektirdiği biçimde hazırlık yapar,
Çalışmasında öğrenmesini ve algılamasını hızlandıracak kaynaklara ve çalışmalara yer verir.

Öğrenciler tercih ettikleri bu öğrenme statejilerini işe koşarken uygulamada bu sürece pekçok değişken etki etmektedir. Öğrenci ister derinliğine öğrenme şeklini, isterse yüzeysel öğrenme şeklini tercih etsin, seçilen muhteva, benimsenen öğretme-öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme stratejisine yatkınlığı, benimsenen çalışma tarzının çevrece desteklenip desteklenmemesi, öğrencinin sorumluluk almadaki yüklenme biçimi, sunulan materyallerin ve uyarıcıların düzenleniş şekli, bireyin olgunluk düzeyi, seçilen hedefin gerçekleştirilebilirliği, öğrenme stratejisi, öğrencinin ön yaşantısı ve motivasyonu gibi özelliklerdir. Yukarıda belirtilen değişkenlerin büyük bir çoğunluğu bireyin kendisi ile ilgili iç değişkenlerdir.

Bireyin ön yaşantıları, derinliğine öğrenmede önemli bir etkiye sahiptir. Başka bir ifadeyle çocuğun uyaranları aldığı andaki zihinsel şeması, öğrenmesinin şekillenmesinde yönlendirici bir role sahiptir. Ausubel ve Robinson (1969) çalışmalarında farkında olmanın yeni öğrenmelerin oluşumuna etkileri üzerinde durmuşlardır. Bazı yüksek düzeyli düşünme gücüne sahip kişilerde öğrenme, anında bilinçli farketmeler şeklinde gerçekleşse bile çoğu zaman öğrenme süreci devam ederken yeni öğrenmeler üzerinde uzun uzadıya düşünme gerçekleşmemektedir. Öğrenmede bu durum gerçekleşmediği için bilinçli bir fark edişte gerçekleşmemektedir.

Öğrenmede önemli etkenlerden birdiğeri ise bireyin öğreneceği konuya motive olmasıdır. Motivasyon iç ve dış kaynaklı olarak iki boyutta ele alınabilir. İster iç kaynaklı ister dış kaynaklı olsun motivasyon bireyin tatmin edilme duygusu ile doğrudan ilişkilidir. Tamamen ihtiyaç kaynaklı olan motivasyonda birey elde ettiği sonuçtan tatmin olduğu oranda enerjisini uyaranlara odaklar. Bu noktada bireyin çalışmasını ve öğrenmesini nasıl gerçekleştireceğine yönelik karar vermesi ve kendi çalışma planını bu doğrultuda işe koşması oldukça önemlidir. Öğrenme sürecini kontrol etmeyi öğrenen öğrenci yarışma halinde olduğu süreçte ortaya çıkabilecek yaptırım ve istekleri daha kolay dengeleyebilmektedir (Zimmerman, 1990, 3-17).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde motive olma şekli üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar:

1-İç kaynaklı derinliğine motive olma: Bir kimsenin bir konuda bilgisini artırma istek ve arzusuna dayanır. Bu tip motivasyon şekli tamamen bireyin kendi iç uyaranları ile ilgilidir

2-Yüzeysel olarak motive olma; Bireyin bir problemi çözmede öğrendiği bilgiler arasında ilişki kurmak için daha önce öğrendiklerini hatırlama çabasına girmesini gerektirir Öğrenen bu noktada, bilgiyi tamamen araç olarak sınırlı düzeyde kullanma eğilimine girmektedir. Dolayısıyla öğrenci, daha az gayretle kendisinden beklenen bir kriteri karşılama çabasındadır.

3-Başarı için motive olma: Bireyin kendisini, kendisinin dışındaki ölçütlerle uyumlu hale getirme eğilimine girmesidir. Öğrenci bu süreçte başkalarınca belirlenmiş yüksek seviyeli bir dış kriteri karşılama çabası içine girer. Yukarıda açıklamaya çalıştığımız her motive olma şekli bireyin bilgiye ulaşma biçimini tanımlayan öğrenme stratejleri ile de doğrudan ilişkilidir.

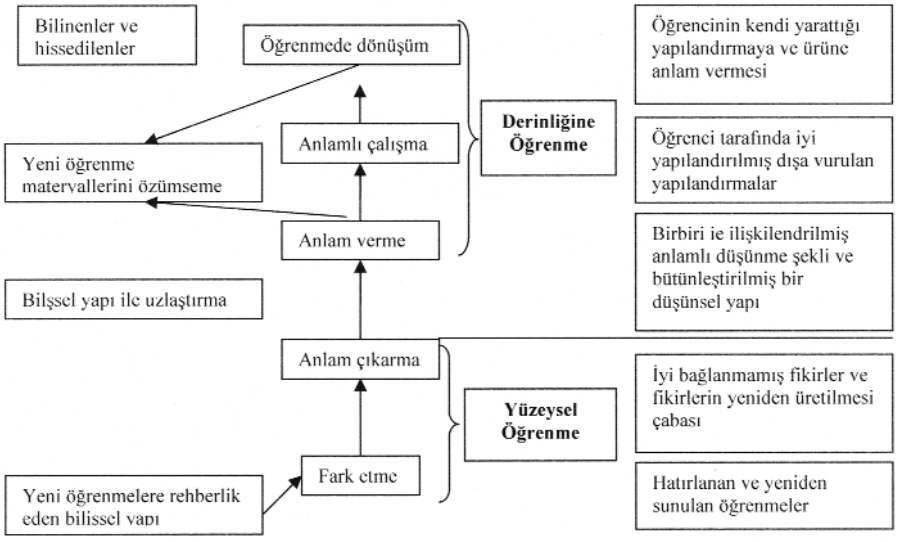
Öğrenmede birey açısından ikinci derecede önemli etken belirlenen öğrenme hedefini algılayış ve farkediş şekliyle ilgilidir. Böyle bir durumda birey hedefi kendisi belirleyebileceği gibi başkalarınca belirlenen hedefi de benimseyebilir. Ortaya konulan hedefler öğretim sürecinde öğrenme çıktılarının tanımlanması, bir işin değer-

lendirilmesi, belli bir süre sonra yapılacak bir değerlendirmenin tanımlanması gibi farklı amaçlarla yapılandırabilir. Farklı amaçlarla yapılandırılıp ifade edilen bu hedefler, öğrenci için hem stratejileri oluşturmada hem de öğrenme biçimlerini şekillendirmede pekiştirme işlevi görür.

Öğrenmede üçüncü önemli faktör ise öğrenmenin farketme aşamasını etkileyebilecek niteliteki değişkenlerdir. Dışarıdan gelen uyaranların ve bireye sunulan öğretim materyallerinin bireyde çağrıştırdıkları ve çağrışım sonucu ortaya çıkan merak, sıkıntı, heyecan, gerilim vb durumlardır.

Öğrenmede dördüncü önemli faktör ise, öğrencinin öğrenmeye dikkatini odaklayamadığı durumlarda öğrencinin dikkatini belli bir süre belli bir noktada tutabilecek uyaranların sağlanmasıdır. Bu durumda öğretmen tarafından öğrencinin öğretim sürecine dikkatini çekecek bir öğrenme materyalinin sunulması gerekebilir.

Bilişsel Yapıda Yüzeysel ve Derinliğine Öğrenmenin Aşamaları


Bilinenler ve hissedilenler
Öğrenmede dönüşüm
Öğrencinin kendi yarattığı yapılandırmaya ve ürüne anlam vermesi
Derinliğine Öğrenme
Anlamlı çalışma
Yeni öğrenme matervallerini özümseme
Öğrenci tarafında iyi yapılandırılmış dışa vurulan yapılandırmalar
Anlam verme
Birbiri ie ilişkilendrilmiş anlamlı düşünme şekli ve bütünleştirilmiş bir düşünsel yapı
Bilşsel yapı ilc uzlaştırma
Anlam çıkarma
İyi bağlanmamış fikirler ve fikirlerin yeniden üretilmesi çabası
Yüzeysel Öğrenme
Fark etme
Yeni öğrenmelere rehberlik eden bilissel vapı
Hatırlanan ve yeniden sunulan öğrenmeler

Şekil 1: Bilişsel yapıda, farketme düzeyinden yapılandımacı öğrenmeye ulaşıncaya kadar geçen aşamalar ve yansımaları (Richardson, 2000)'den uyarlanmıştır.

Yukarıdaki şekilde öğrencilerin tercih ettikleri öğreme stratejisine göre öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri davranışlardaki farklılıklara yer verilmiştir

Derinliğine öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarından bahseden Ramsden (1992) yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin öğrenme materyalinde sunulan uyaranlarla sınırlı kaldığını, bu durumun öğrencinin yüksek düzeyli düşünme gücünü ve öğrenme derecesini engellediğini belirtmektedir. Derinliğine öğrenenlerin, yüzeysel öğrenenlere göre daha yüksek nitelikli öğrenme çıktıları ortaya koymalarına karşılık, yüzeysel öğrenme yaklaşımı içinde olanların belli zaman diliminde muhtevayı daha iyi hatırladıkları sonucuna varılmıştır. Bilişsel yapı kavramı içinde ileri sürülen varsayım, derinliğine öğrenme yaklaşımı içinde olan öğrencilerin

yeni öğrenme materyalleri ile sunulan uyaranları daha kolay algıladıkları şeklindedir. Bir konuda derinliğne anlamın ortaya çıkması için anlamın farklı boyutları ile araştırılması, anlamı oluşturan öğelerin daha iyi algılanması için bu bağlamdaki düşüncelerin sorgulanması, bireyin bildikleri ile öğrendikleri arasında bağ kurması, öğrendiklerine farklı açılardan bakma ve onu farklı durumlarda kullanma çabasına girmeleri gerekir (Ramsden, 1984, 72).

Derinliğine öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme çıktılarını artırmakta, onu derinliğine analiz yapma becerisine ulaştırmakta, yaratıcılığını artırmakta, bilgilerini etkilice düzenleme fırsatı vermekte ve edindiği bilgiyi temaya uygun hale getirmesine yardım etmektedir (Morgan, Dinsdag and Saenger, 1998, 142-153).

Yüzeysel öğrenme esnasında öğrenen mevcut bilgi alanı ile başka bilgi alanları arasında bağ kuramamaktadır. Genellikle yüzeysel öğrenmeye dayalı sunularda öğrencinin hatırlayabildikleri sadece küçük bilgi parçacıklarıdır. Öğrenen sunulan bilgiler arasındaki ne tutarlılığı görmekte ne de önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmektedir. Derinliğine öğrenmede ise edinilen bilgiler, birbiriyle tutarlık göstermekte aynı zamanda fikirler kendi arasında anlamlı bir ilişkiler ağı oluşturmaktadır. Sunulan materyaldeki mesajlar bilişsel yapının fikirler ağı içinde anlamlıca birbirine bağlanmaktadır. Marton ve Saljö (1997)'ye göre bu süreçte işin doğası gereği nitelikli öğrenmeden ziyade tepkinin doğallığı belirleyici olmaktadır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı bir konunun yapay özellikleri üzerine odaklanmayı içermektedir. Daha sonra yeniden yapılandırılması gerektiğinde sorgulanmadan edinilen bilgileri içerdiği için öğrenme hatırlamaktan öteye gidememektedir. Böyle bir durumda öğrenme, öğrenmenin niteliğinden çok başka öğelerce sınırlandırılmaktadır.

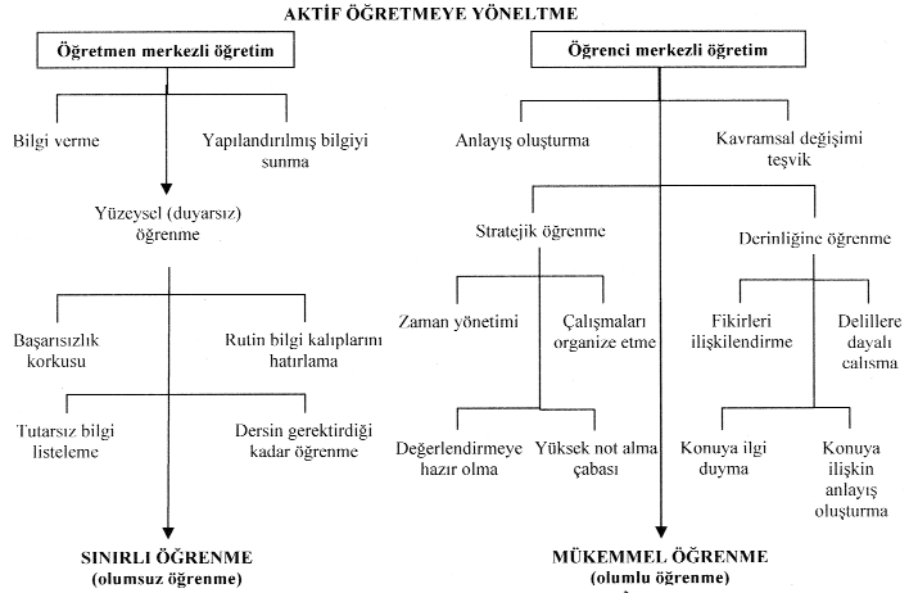
Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, kısa süreli hatırlamaları ve bilgileri toplamaya yardım etmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımı ise başkalarınca konulmuş dış kriterleri karşılamaya, değerlendirmelerde belirlenen kritere ulaşmaya, konunun etkili bir şekilde yapılandırılmasına ve bilginin öğrencinin kendisi tarafından organize edilmesine hizmet etmektedir. Yine bireye başkalarınca konulmuş kriterlere göre konuyu düzenleme, bir eylem planı oluşturma, bilgi kaynaklarını etkilice kullanma, öğrenme sürecini kendine göre yönlendirme noktalarında destek sağlamaktadır.

Derinliğine öğrenmenin teşvik edilmesinde, konuya ilginin sağlanması, çoşkulu öğretimin gerçekleştirilmesi, öğrenilen öğenin gerekliliğinin algılanması, içinde bulunulan çevrenin teşvik ediciliğinin önemli olduğu noktasında araştırmacılar hem fikirdir. Bir konuya ilgi duyma derinliğine öğrenmeyi teşvik etmektedir. Öğrenme materyaline ilgi duyma içinde bulunulan öğrenme çevresinin düzenlenmesiyle ilgili olduğu kadar, çalışılan konun öğrenciyi tatmin etme düzeyi ile de ilişkilidir. Dolayısıyla ilgi, derinliğine öğrenmede bir teşviktir, tatmin ise öğrenilmiş davranışın olumlu yönde pekiştirilmesiyle gerçekleşmektedir. Yüzeysel öğrenmede öğrencinin konuya ilgisi azalmakta, azalan ilgi tatminsizliğe yol açmaktadır.

Ramsden (1992) derinliğine öğrenenlerin hatırlamada daha kabiliyetli olmalarına rağmen yüzeysel öğrenenler kadar iyi dereceler almada ısrarcı olmadıklarını bu nedenle yüksek not almada başarısız olduklarını ifade etmektedir. Derinliğine öğrenme yaklaşımı içinde olanların birçoğunun sunulan fikirlere oldukça ilgi duymalarına karşın değerlendirmenin gerektirdiği şekilde düşüncelerini dışa vurmadıkları sonucuna varılmıştır (Svenson, 1997). Formal eğitim sürecinde başarılı gözüken ve yüksek not alan öğrencilerin stratejik çalışma becerisine sahip olduğu, derinliğine öğrenme

yaklaşımını benimseyenler kadar iyi sonuçlar almaya güdülenmiş oldukları ileri sürülmektedir.

Öğretim Anlayışının Derinliğine ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Oluşmasına Etkisi



Şekil 2: Derinliğine ve Yüzeysel Öğrenme Sürecinde Kavram Haritası ve Şemaların İşlevi

Şekil iki gözden geçirildiğinde öğrencinin merkeze alındığı öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenme, öğrenmenin doğasına uygun anlamlı ve derinliğine öğrenmeler şeklinde gerçekleşirken, öğretmen merkezli öğretim de ise kısa süreli hatırlamalara dayalı yüzeysel öğrenmeler şeklinde gerçekleştiği görülmektedir.

Zihinde oluşan kavramlar, sembolük kodlamalar şeklinde bilişsel yapıda kodlanmaktadır. Bilişsel yapıda kodlanan yeni kavramlar eski kavramların içeriğini değiştirerek bilişsel şemayı yeniden oluşturmaktadır. Hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli öğrenmelerde yeni bilgiler, öğrencinin ön yaşantıları üzerine inşa edilmektedir. Öğrencinin ön yaşantılarına veya daha sonraki yeni öğrenmelerine bağlı olarak oluşturduğu çekirdek kavramlar, öğrencinin daha sonraki öğretim yaşamında hem sosyal hem da akademik nitelikl öğrenmeler için temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrencinin herhangi bir disiplin alanıyla ilgili muhtevayı kavramasında o ana kadar edindiği kavramların bilişsel yapıda doğru anlamlar oluşturması, öğrencinin geçirdiği yeni yaşantılara anlam vermesini oldukça etkilemektedir. Bu anlamlandırma süreci bireyde mantıksal yapılanma düzeyine ulaşıncaya kadar dört aşamadan geçmektedir. Bu aşamalar en alt (somut) düzeyden en yüksek (soyut) düzeye doğru somut düzey, tanıma düzeyi, sınflama düzeyi ve soyut düzey (Senemoğlu, 1997, 516) şeklinde tanımlanabilir. Bilişsel gelişimin temelinde yer alan kavram öğrenme, derinliğine anlam oluşturmanın hem hazırlayıcısı hem de yapılandırı-

cısı konumundadır. Bireyde derinliğine öğrenmenin oluşması için hem bilginin edinilmesi hem de uygulanması sırasında bilginin kolayca algılanabileceği şemalar içinde bütünleştirilerek sunulması ise ancak iki boyutlu görsel organizasyonlarla mümkün olmaktadır (Reif and Heller, 1982, 102-127). Son yıllarda yapılan araştırmalar kavram haritalarının ve şemaların yapılandırmacı anlayışla öğrenmenin oluşmasında etkili bir öğretim materyali olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle zor, karmaşık ve soyut kavramların öğrenilmesini kolaylaştırmada, kavram yanılgılarının önlenmesinde, kavramsal anlayışın doğru ve kapsamlı şekillenmesinde, derinliğine öğrenmenin gerçekleşmesinde başvurulan öğrenme materyalleridir.

Öğretim amaçlı hazırlanan bilgi haritaları uygulamada farklı şekillerde yapılandırılmaktadır. Düşünmeyi sağlayan bütün diyagramlar ve hiyerarşik yapılanmalar harita olarak adlandırılabilir. Biliş haritaları gibi diğer kavram haritaları da sembollerin iki boyutlu bir düzlem üzerinde grafikleştirilmesidir. Bunlar bilginin sınırlarının belirlenmesine ve görselleştirilmesine hizmet etmektedir. Bilişsel yapıda anlamlandırmaya yardım eden en kapsamlı ve en sistematik öğrenmeyi sağlayan iki boyutlu haritalarıdır. Özellikle anahtar terim ve kavramların belirlenip birbiriyle ilişkilendirilmesi dilin kullanımını da kolaylaştırmaktadır. Sadece anlamayı değil aynı zamanda düşünmeyi, öğrenmeyi ve hatırlamayı da hızlandırmaktadır.

Bilişsel yapıda bellek, gücünü büyük ölçüde mevcut bilgi kalıpları ile yeni bilgiler arasında bağ oluşturma işlevini üstlenen anahtar kelime ve çağrıştırıcı öğelerden almaktadır. Bilişsel yapıda hatırlama kısa sureli bellekten uzun sureli belleğe transfer etme işlemi olarak ifade edilmektedir. Bilişsel yapıda yeni anlayış formları yaratıldığında yeni öğeleri mevcut bilgi kalıplarına bağlamak mümkün olmaktadır. Zihinde anahtar kavramlar ve anahtar sözcükler oluşturulup bilgiler birbirine bağlanamadığında, bilgiler bellekte parça parça yer almakta; sadece bilgi parçacıklarından oluşan bir bilgi yığını ortaya çıkmaktadır. Bilgi yığınının aktarılmasıyla yeni öğrenmeler ve yeni anlayışlar oluşturmak mümkün olmamaktadır. Ancak bilgi ve semboller birbirine bağlandığında ve birbiriyle ilişkilendirildiğinde anlamlı bir bütünlük kazanmaktadır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi kavram haritaları düşüncenin grafiksel olarak iki boyutlu görsel sunumudan ibarettir. Merkezi bir kavramdan alt kavramlara doğru bir şekillenme gerçekleştiğinde düşünce bütünlüğü hiyerarşik bir yapıya kavuşmaktadır. Aynı zamanda ana düşüncenin altında yer alan alt düşünceler arası ilişkileri de tanımlamaktadır (Deshler, 1990, 34-41; Buzan, 1993, 19). Bilgiler bu şekilde düzenlenip ve sunulduğunda öğrencilerin büyük bir bölümünde daha kalıcı ve derinliğine öğrenme gerçekleşmektedir.

Derinliğine öğrenme sürecinde kavram haritaları bilginin özetlenerek sunulması, belli bir zaman diliminde anlamın yönlendirilmesi ve ortaya konulan çerçeve anlamın başkalarının ortaya koyduğu çerçeve anlamlarla karşılatırılması gibi noktalarda öğrencide bilişsel yapının gelişmesine hizmet etmektedir. Bu süreçte öğrenci şemalar yardımıyla kendi görüş ve düşüncelerini dışa vurmakta ve muhtemelen kendi kavram organizasyonunda da gerekli değişiklikleri yapabilmektedir.

Birçok disiplin alanında bilgiler doğrusal olarak zincirleme birbirine bağlanamadığı için tasarlanan her kavram haritası tekrar gözden geçirilerek eksik kalan noktalar tamamlanmakta, öğeler arası ilişkiler düzenlenmekte, oluşturulan üst ve alt öğeler arasında yeni bağlar ve ilişkiler kurulabilmektedir.

Her öğrencinin dünyası oldukça zengin nesne ve deneyimlerle doludur. Öğrenci zihinsel şemasında oluşturduğu kavramın içini (gördüğü duyduğu ve hissettiği şeylerle) kendine göre algıladığı ve transfer ettiği öğelerle doldurur, farklı bir dünya, farklı bir anlayış oluşturur. Ancak başkaları ile deneyimlerini ve fikirlerini paylaştığı ölçüde bu zihinsel şemada benzerlikler oluşur. Bu nedenle bir kavramı veya bir fikri organize etmek pekçok etkileşim ve yaşantı ile birlikte ortaya çıkan bir soyutlama ve kategorize etme işidir. Derinliğine öğrenmede öğrenciden beklenen, bilgiyi belli bir sınıflama içinde düzenleyerek, anlamlandırması ve yeni formlara dönüştürmesidir. Bu süreçte kavramlar ve deneyimler öğrenmenin yeniden dönüştürülmesine, düşüncelerin düzenlenip sınıflanmasına (düşünce kalplarının adlandırılmasına) yardım etmektedir.

Beynin üst kismi (Concepter)		**Beynin alt kısmı** (Reception)
Esas şuurluluk	Kavramsal kategorileştirme(algılama)	Öğrenme
Yüksek düzeyli düsünme	Kavramsal kategorileştirme(yansıtma) İletişimi algılama ve rapor etme	Öğrenme

Kavramsal anlayış Edelman 1992'den uyarlanmıştır.

Öğrenme sürecinde dikkatli açıklamalardan ve örneklerden sonra bile bir kavramın öğrencinin dünyasında oluşup oluşmadığı belirlenemeyebilir. Öğrencinin geniş bilgi ağı içinde kavramı özümseyip özümsemediği ancak öğrenciye bildiklerini söyleme ve söylediklerini dışa vurma şansı verildiğinde ortaya çıkar. Öğretim sürecinde öğrencinin bir düşünme haritası oluşturması ve kavramlardan anladıklarını yakın çevresi ile paylaşması için ona kendini ifade etme fırsatı verilmesi gerekir. Bu nedenle öğretim sürecinde öğretmen tarafından her öğrenciye öğrendiklerini sözlü ifade etme veya kavram haritası şeklinde görselleşirmesi istenebilir.

Bireyde kavram öğrenme, ya tamamen ya da hiç öğrenilmeyen bir süreç değildir. Kavramlar birbirine yakın öğeler arasında daha net ayrımların yapıldığı fikirleri içerir. Bu fikirler arasında bağlar oluşturulup genel anlayışa yakınlaştırılabildiği ölçüde bireyler genel kabul gören düşünsel yapılara ulaşır. Bu nedenle öğretilecek her kavram, uzman bilgisi ile inşa edilmelidir.

Derinliğine düşünen bireyler, kavramlar arası ilişkilerden, yeni ilişkiler yaratarak yeni anlamlar oluşturabilir. Kavramlar arası ilişkileri test ederek öğrenmelerini gerçekleştirebilirler.

Düşünme sürecinde yeni bağlantılar oluşturma, yaratıcı düşüncenin temelidir ve belki de anlaşılır bir dünya yaratmanın da yoludur. İnsanlar iki düşünceyi rastgele birbirine bağlayabilir. O zaman ortaya çıkan anlamsız bir bilgi yığını olur. İnsanlar her zaman mevcut yaşantılarıyla bütünlük oluşturacak düşünceler zinciri oluşturamayabilir. Ancak her birey kavramsal bilgiyi kendi yaşantıları üzerine örer. İnşa ettiği bilgiler genel kabul gördüğünde veya bireyi hedeflediği noktaya taşıdığında bir kıymet oluşturur. Bu sürecin doğal bir sonucu olarak her birey yaşam boyu kavramsal dünyasını ve anlayışını sürekli geliştirmeye gereksinimi duyar.

Vygotsky insanda kavram gelişimini iki seviyede ele alır. Ona göre günlük aktiviteler, algılamalar ve pratik deneyimler vasıtasıyla gelişenler spontane kavramlardır. Teorik ve yapılandırılmış bilimsel kavramları, üst düzey kavramlar olarak adlandırır. İnsanda bu tür kavramların gelişimi tamamen öğrenmesine ve dili kullanmasına bağlıdır.

Vygotsky'nin belirttiği spontane ve bilimsel kavramlar yaşam alanında yoğun olarak kullanılmaktadır. Bütün bu kavramlar duyumlara dayalı deneyimlerle öğrenilir. Bilimsel kavramlar ise, bilimsel dil aracılığıyla edinilen deneyimlere dayalı soyutlamalardır. Bilimsel kavramlar spontane kavramlar üzerine inşa edilir. Bilimsel ve soyut kavramlar yüksek düzeyli düşünme ürünü olduğu için, onlar farklı öğrenme sahalarında da işe koşulmaktadır. Onlar düşüncenin kontrollü bir şekilde test edilmesiyle farkedilen soyut sembollerdir. Bu kavramlar, bilişsel yapı içinde deneyimlere dayalı olarak ortaya çıktığı için bir üstünlük kazanır. Çoğu zaman bu kavramlara mevcut öğrenilenlerden yeni öğrenilenlere doğru açılım oluşturulmak istendiğinde ihtiyaç duyulur. Bu tür zihinsel süreçlerde tümevarım yöntemi kullanılır. Örneklerin kullanılması öğrencide içerik bilgisinin yerleşmesini sağlar. Bu bağlamda bir kavramın bilişsel yapıda şekillendirilmesi sırasında aşağıdaki gibi bir işlemsel süreç izlenebilir.

1-Adlandırma: Herhangi bir açıklama yapmadan (Bu bir elmadır)

2-Birebir gösterme: Gerçekleri sunma (Bunlar elma bahçeleridir)

3-Bağ kurma: Nesneler arası ilişki kurma (Elma ağaçta yetişir)

4-Genel temel özellikleri belirtme: Benzerlikleri verme (Elma yuvarlaktır ve rengi sarı, kırmızı veya beyaz olabilir. Aynı zamanda çekirdeklidir)

5-Aynı kategoride yer alan kavramları belirleme: Onları sınıflama, isimlerini söyleme, örnekler verme (Elma bir meyvedir, yiyecekler arasında yer alır) gibi.

6-Kavramlar hiyerarşisine ve kategoriye ait olan kavramları belirtme: Elma, meyvedir, yiyecektir, bitkidir, canlıdır gibi.

7-Diğer kavram kategorileri ile ilişkilerine göre kavramları belirleme: Diğer sınıflarla ilgili benzerlikleri ve farklılıkları belirtme. Örnek; Elmanın tarihle, matematikle, bilimle, dille, coğrafyayla, ekonomiyle ve diğer kavramlarla ilişkisini açıklama.

Piaget kavramların bilgi sürecimizde yer alan şeylerin veya fikirlerin zihinde tekrar sunumunu içeren şema veya modeller olarak düzenlendiğini belirtir. Ona göre bireyde bilişsel gelişim, kavram gelişimi ile gerçekleşmektedir. Öğrenmenin ve değişimin gerçekleşmesi için bilişsel yapıda kavramsal yapının genişlemesi ve yeniden düzenlenmesi gerekir. Dolayısıyla bilişsel gelişim beceri ve anlayış üzerine kurulan kavramsal bir yapıdır. Kavram haritaları gibi diğer bilişsel haritaları sadece görmek için değil, bir kavramsal yapıyı görülebilir kılmak için kullanılır. Öğrencide derinliğine öğrenmenin gerçekleşmesinde kavram haritası oluşturma uğraşısı, yeni anlayışların oluşması ve bireyin anlam alanına nüfuz etmesine yarayan bir etkinliktir. Bilişsel yapıda kavramsal değişme zamanla karmaşıklaşmaktadır. Birey bilişsel yapısında oluşturduğu kavramsal oluşumda başkalarının bilişsel yapısında oluşanlarla ortak noktalar bulduğu ve paylaştığı ölçüde kavramsal oluşumu kendi dünyasında içselleştirmeye başlar. Bir kavramsal anlayışı paylaşmanın yolu başkalarıyla kavram

üzerinde tartışarak özelliklerini listeleme, karşılaştırma ve paylaşma veya karşı düşünceler oluşturmakla mümkündür. Bu süreçte iletişim öğesi dilin etkin kullanımı ön plana çıkar.

Eğitimin her seviyesinde öğrenilen kavramların bir sonraki öğrenmeyi desteklediği açıktır. Derinliğine öğrenme yeni bilgiler edinme, eski bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme, karşılaşılan sorunlarda edinilen bilgiyi kullanarak sorun çözebilme yetisini kazanma olarak tanımlandığında hem anlamlı hem de kalıcı ve kapsamlı öğrenmeyi sağlamada yardımcı olan öğretim materyallerinden biri de kavram haritalarıdır (Sökmen ve Bayram, 2000, 39-42).

Derinliğine ve stratejik öğrenmede önemli bir yer tutan kavramların öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı güçlükleri belirlemeye yönelik bir çalışmada (Beydoğan, 2000, 177-187) kavram öğretiminin fazla zaman alması, çocukların seviyelerine uygun kavram örnekleri bulma, kavramın kritik özelliklerini belirleme, kavrama uygun materyaller bulma, öğrenci seviyesine uygun sunu yapma, kavram öğretiminde izlenecek yöntemleri belirleme, noktasında öğretmenlerin kendilerini yetersiz algıladıkları, kavram öğretiminde somuttan soyuta doğru kavramlaştırma sürecini işe koşamadıkları ve kavram öğretimine uygun değerlendirme yollarını geliştiremedikleri sonucuna varılmıştır.

Sonuç

Etkin öğretimin göstergesi olan derinliğine ve stratejik öğrenmenin geliştirilmesi, yüksek düzeyli düşünmenin araçları olan kavramlara anlam verme ile doğrudan ilişkilidir. Kavramların istenilen kapsam ve içerikte kazandırılması ise kavramın öğretim şekline bağlıdır. Kavram öğretiminde işe koşulacak kavram haritaları ve bilgi şemaları öğrencinin daha sonraki öğrenmelerine temel teşkil edecek biçimde yaşantıların oluşmasına ve dışarı yansıtılmasında oldukça önemli bir işleve sahiptir. Çünkü bilgi şemaları ve kavram haritaları öğrenenin bilginin sınırlarını görmesine, bütün içinde öğeler arası ilişkileri farketmesine, analtik düşünmesine ve yaratıcı düşünmesine yardım etmektedir. Aynı zamanda öğrenilenler öğeler iki farklı kodlama ile zihne kodlandığından öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması gibi önemli bir işlevi daha yerine getirmektedir Bu şekilde işleyen bir öğrenme şekli yüzeysel öğrenme yerine, derinliğine düşünmenin temellerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda eğtğim öğretim sürecinde yer alan konu alanı uzmanları ve öğretmenlere öğrencilerde derinliğine düşünme becerisi geliştirme noktasında bazı sorumluluklar düşmektedir. Öğrenme –öğretme sürecinde yerine getirilmesi gereken bazı sorumlulukları ve buna bağlı etkinlikleri şöyle sıralamak mümkündür:

Öneriler

Öğretim sürecinde öğrenme, öğrencinin ön yaşantılarına dayalı bir görsellik içinde gerekleştirilmelidir.

Öğrencilerin öğrenmeleri arasında bağ kurmasını kolaylaştıracak uyaranlar öğretmenlere tarafından mutlaka yöneltilmelidir.

Öğrenciler, öğrendiklerini niçin öğrendikleri ve nerede kullanacakları noktasında bilgilendirilmelidir.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin zihinsel olarak hazırlık yapmaları önemsenmeli, iç kaynaklı uyaranlar kadar dış kaynaklı uyaranların da harekete geçirilmesine gayret edilmelidir.

Öğretim materyallerinin hazırlanmasında öğrencilerin ön yaşantılarını esas alan bir yaklaşım izlenmelidir

Öğretim sürecinde kazandırılacak bilişsel karakterli temel kavramlar uzman görüşleri doğrultusunda özelliklerine uygun olarak yapılandırılmalıdır.

Bütün derslerde öğrencilerin öğrendiklerini dışa vurmalarını ve eksiklerini görnelerini sağlayacak kavramsal düzenlemeler hakkında bilgi verilmeli, daha sonra kendi anlayışlarına uygun şema yapma fırsatı verilmelidir.

Derslerde öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayacak iki veya üç boyutlu kodlama sürecine yardımcı olacak görsel materyallerle desteklenmelidir.

Öğrencilerin hazırladıkları şema ve kavram haritaları akranlarınca eleştirilmesi sağlanmalıdır.

Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırmak için konuyu kendisinin seçmesi sağlanmalı, düşünmesi ve kendini ifade etmesi için yeterince fırsat verilmelidir.

Kaynakça

AUSUBEL, D. and ROBINSON, F. (1969**). School Learning,** Holt, Rhinehart and Winston, London.

BEYDOĞAN, H.Ömer. (2000). "Öğretmenlerin Kullandıkları Kavram Öğretim Yöntemleri", **IX.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 27-30 Eylül 2000 Bildiriler 1 Atatаürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi, Erzurum.

BUZAN, T. (1993). **The Mind Map Book**, BBC Books London

CLARKE, J. (1990). **Patterns of Thinking: İntegrating Learning Skills in Content Teaching**, Allyn Bacon, Boston.

DESHLER,D. (1990). "Conceptual Mapping:Drawing Charts of Mind in" **Fostering Critical Reflection in Adult,** ed J.Mezirow ,Jossey-Bass,San Francisko p. 34-41

DOYLE, R. (1986). **Webbing as a Prewritting Strategy**, Maryland Writting Project, Baltimore.

EDELMAN. G (1992). **Consciouness: Spontaneous order and Selectional Systems-Part I Bright Air, Brillant Fire on the Matter of Mind**, Basic Books New York

FISHER, Robert. (2001). **Teaching Children to Learn,** Stanley Thornes Publisher U.K Nelson Thornes Ltd.27 Bath Rood Cheltenham Gl53 7TH, U.K.

GALSSER, R and BASSOK, M.,(1989)"Learning Theory and Study of İnstruction" **Annual Review of Psychology** 40, 661-666

KILSHAW, J. (1990). "Using Concept Maps", **Primary Science Review**, vol.12, Spring, p.34-36.

JONASSEN D. H. (1991).,Objectivism Versus Constructivism Do We Need a New Philosphical Paradigm? Educatonal Theory**, Research@Design** 39 (3) 11-12

MARTON, F. and SALJÖ, R. (1997). **The Experience of Learning,** 2end edn Scottish Academic Press, Edinburg.

MOON, Jennifer. (1999). **Reflectionin Learning Professional Development Theory Practice**, Kogan Page Limited 120 Pentonville Road N1 9jn UK

MORGAN, C. J., DISDAG, D. and SAENGER, H. (1998). "Learning Strategies for Distance Learners: Do They Help?", **Distance Education,** 19(1),142-153

RAMSDEN, P. (1992). **Learning to Teach in Higher Education,** Routledge,London

REIF, F. and HELLER, J.I. (1982). "Knowledge Structure and Problem Solving in Physics", **Educational Psychology**,(17):102-127

RICHARDSON, J.T.E. (2000). **Researching Student Learning:Approaches To Studying in Campus-Based and Distance Ducation**, Buckingham; SRHE & OU Press

SENEMOĞLU, Nuray. (1997) **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya,** Ankara: Gazi Kitapevi.

SINATRA, R. (1990). "Semantic Mapping:A Thinking Strategy for İmroved Reading and Writing Development", **Teaching Thinking and Problem Solving** Vo.12, p.27-41.

SÖKMEN, Nihal ve BAYRAM, Hale. (2000). "Eğitimde Kavram Haritalarının Önemi", **Eğitim ve Bilim**, Cilt 25,Sayı 115, s.39-42.

SVENSON, L. (1997). **Skill in Learning and Organising Knowledge in The Experience of Learning**, F Marton D Hounsel,N Entwistle 2nd edn Scottish Academic Press Edinburg.

STICE, C.F. and ALVAREZ, M.C. (1987). "Hierarchical Concept Mapping in Early Grades", **Childhood Education**, October.p.21-26

VON GLASERFELD,E.(1996) "İntroduction Aspects of Constructivism" (p.3-7) **İn Constructivism Theory, Perspectives and Practice** C.Fosnol, Editör.New York Teachers College Press

ZOHARİK, John A.(1995) **Constructivist Teaching**. Blomington, İn:Phi Delta Kapa Educational Foundation

THE FUNCTIONS OF CONCEPT MAPS AND SCHEMEIN THE DEEP LEARNING AND SURFACE LEARNING

Ömer BEYDOĞAN*

Abstract

In this study, it was taken up deep learning, strategic learning and surface learning which student prefer by the aimed situation and learning concept were discussed in conceptual approach circle. Some thinking styles and behaviour forms which student showed in each learning strategies were described. Some variables affecting each learning strategies were held. The functions of concept map and scheme as teaching materials on the issues were discussed.

Key Words: Learning approach, deep, surface and strategic learning and concept map

* Assist. Prof.; Gazi University Kırşehir Faculty of Education Department of Educational Sciences

LİSE 1. SINIF FİZİK DERS KİTAPLARINDA YER ALAN DENEYSEL AKTİVİTELER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Burak Kağan TEMİZ*
Mustafa TAN**

Özet

Bu araştırmada, güncel, lise 1. sınıflarda kullanılmakta olan dördü çeşitli özel yayınevlerince biri de Millî Eğitim Basımevince yayımlanmış toplam beş fizik ders kitabı incelenmiştir. Kitaplarda yer alan deneysel aktiviteler, konuyla uyumluluk, sonuç verirlik, deneyde kullanılacak araç-gerecin varlığı, deney düzeneğinin kurulabilmesi ve deneyin yürütülebilmesi için gerekli talimatların ve şekillerin anlaşılabilirliği, öğrencilerin sağlığını tehlikeye atabilecek kısımlarla ilgili uyarıların varlığı gibi araştırmacılarca belirlenen kriterler çerçevesinde incelenmiştir. Ayrıca kitaplarda yer alan deneylerin, açık uçlu, kapalı uçlu ve hipotez test etme deney türlerine göre nasıl bir dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu dağılımın, ülkemiz şartları ve modern fizik öğretimi anlayışının gerektirdikleriyle ne derece uyumlu olduğu tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ders kitabı incelemesi, lise 1. sınıf Fizik dersi, laboratuvar deneyleri

Giriş

Lise 1. sınıf Fizik dersi, üniversite sınavından uzak olması ve gelecekte fizikle ilgili alanları seçmeyecek öğrenciler için fizik konularıyla karşılaşacakları son ders olması bakımından özel bir öneme sahiptir. Ayrıca lise 1. sınıf Fizik dersi, içerdiği deneysel aktivite sayısı, konu, ünite sayısı ve içerik yükü bakımlarından lise 2 ve lise 3. sınıf Fizik derslerinden farklılaşmaktadır. Bu durum tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Lise 1, 2 ve 3. sınıf Fizik derslerinin karşılaştırması

	Ünite Sayısı	Konu Sayısı	Toplam Deney Sayısı	Konu Başına Deney Sayısı
Lise 1	2	12	64	5,33
Lise 2	10	58	16	0,28
Lise 3	6	31	15	0,48

Lise 1 Fizik dersinin içeriğini "Madde ve Özellikleri" ve "Madde ve Elektrik" üniteleri oluşturmaktadır. Dersin Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca belirlenen genel amaçları şunlardır;

* Arş. Gör; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, O.F.M.A. Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi A.B.D.
** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, O.F.M.A. Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi A.B.D.

1. Fiziğin çok yaygın olan uygulamalarını daha iyi anlamalarına imkan sağlayacak temel kavramları ve kanunları öğretmek,

2. Fizik olayları üzerinde bizzat inceleme, gözlem ve deney yaptırmak suretiyle araştırma yolarını kavramalarına, pozitif ve ilmi bir görüş ve düşünüşe sahip olmalarına imkan ve zemin hazırlamak,

3. Fizik olaylarını derinliğine ve kapsamlı düşünebilmek, onlara nüfuz etmek,

4. İlerde temel bilim dallarında yapacakları öğrenim için gerekli bilgi, tavır ve maharet kazanmalarını sağlamak ve

5. Öğrenme yollarını öğretmektir (2455 ve 2470 sayılı Tebliğler Dergisi).

Görüldüğü gibi bu amaçlar öğrencilere bir takım temel fizik kavram ve kanunlarını kazandırılmasının yanı sıra, olaylara bir bilim adamı bakış açısıyla yaklaşma, araştırma, keşfetme yoluyla bilgiye ulaşabilme, bilimsel düşünme ve bilimin doğasını anlama gibi tutum ve davranışların da kazandırılmasını içermektedir. Bu amaçlara ulaşmada kullanılabilecek en etkili yöntemlerin başında laboratuvar yöntemi gelmektedir.

Fen öğretiminin vazgeçilmez unsurlarından olan laboratuvarda deneyler, öğrenilmesi gereken konunun gerektirdikleri, öğrenci grubunun özellikleri ve araç-gereç imkanları doğrultusunda üç değişik türde yapılabilir. Bunlar, kapalı uçlu deneyler, açık uçlu deneyler ve hipotez test etme deneyleridir.

Kapalı Uçlu Deneyler: Fen bilimlerinde verilen bilgilerin doğruluğunun araştırılması şeklinde düzenlenmiş deneylere kapalı uçlu deneyler denir. Kapalı uçlu deneyler bilimdeki gerçeklerin yeniden ispatlanmasına yöneliktir (Akgün, 1996, 91).

Bu deneylerin nasıl yapılacağı, laboratuvar kılavuz kitapları veya öğretmen tarafından adım adım belirtilerek açıklanır. Yapılacak deneylerle hangi sonuca ulaşılacağı ayrıntılarıyla belirtilir. Ulaşılan sonuç, beklenilen sonuçla karşılaştırılır. Beklenen sonuçla ulaşılan sonuç aynı ise deney tamamlanır ve rapor edilir. Şayet beklenen sonuç gerçekleşmemişse bu sonuca ulaşıncaya kadar deneylere devam edilir.

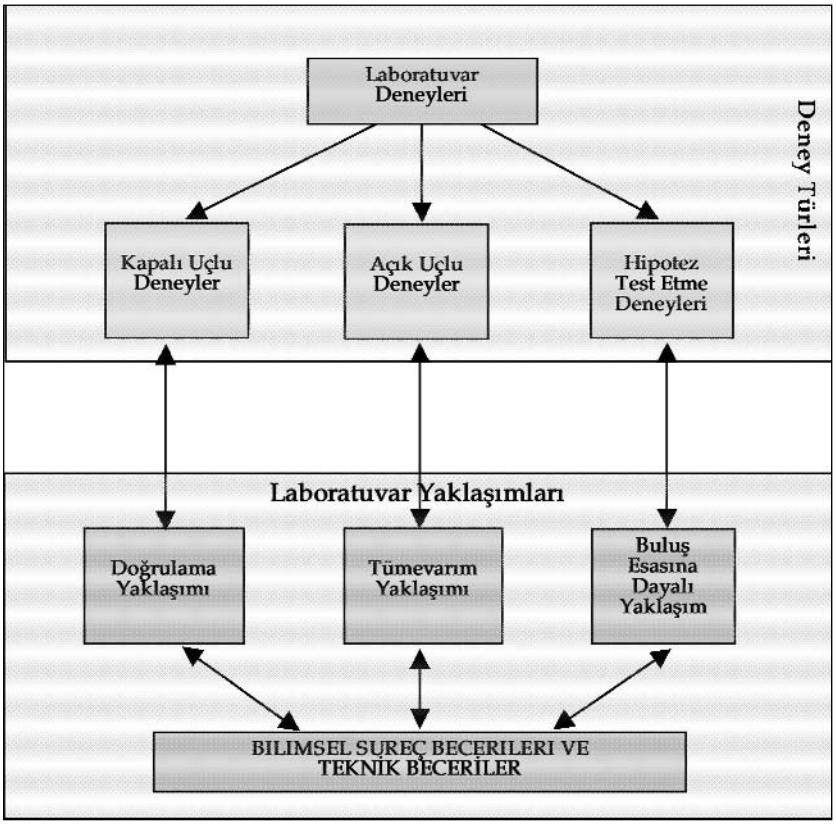
Bu teknik yaratıcılık yeteneğini geliştirmez. Özellikle yetenekli öğrenciler için bu teknik sıkıcı olabilir. Çok zaman alıcı bir tekniktir (Kaptan, 1999, 137).

Açık Uçlu Deneyler: Bu tür deneylerde, öğrencilerin, bilim adamları gibi çalışarak, bilmedikleri birtakım bilgileri yeniden bulup ortaya çıkarmaya çalışmaları hedeflenir. Kapalı uçlu deneyler gibi deneyin sonucu, önceden belirgin değildir.

Öğrenciler deneyin nasıl yapılacağını ve işlem sırasını kılavuz kitaplardaki açıklamaları okuyarak veya oradaki resimleri inceleyerek öğrenirler. Deneyde kullanılacak araç ve malzemeler, öğretmen deney masası üzerinde hazır tutulur. Öğrenci, deney için gerekli olan araç ve malzemeleri buradan alarak, işlem sırasına göre deneyi uygular ve birtakım veriler alır. Alınan veriler, yine öğrenciler tarafından yorumlanarak bir genellemeye gidilir (Akgün, 1996, 91).

Bu teknikle öğrenciler, fen bilimlerine ait bilgileri somut yaşantılarla kavrarlar. Bilimsel çalışmalarda veya bilim adamlarında bulunması gereken özellikleri, yaparak yaşayarak öğrenirler.

Hipotez Sınama Deneyleri: Bu teknik, daha çok öğrencilerin bireysel çalışmalarını gerektirir. Öğrenci kendi kurduğu veya kurulmuş olarak verilen hipotezin doğru olup olmadığını kontrol etmek için deneyler tasarlar. Bu deneyler için gerekli araç ve gereçleri sağlar, düzenekleri kurar; deneyleri yapar. Gerekli gözlemleri ve ölçmeleri yaparak kaydeder; verileri işler; bulguları ortaya koyar ve yorumlar. Deneylerin sonucuna göre hipotezin doğru veya yanlış olduğuna karar verirler. Hipotez doğru ise, yeni bir bilgi edinilmiş olur ve genelleyerek hipotezin kapsamı genişletilir. Eğer denemeler sonucu verilen veya kurulan hipotezin yanlış olduğuna hükmedilirse, hipotez reddedilerek yeni bir hipotez kurulur ve bu hipoteze ait deneyler düzenlenerek veriler toplanır (Akgün, 1996, 92).



Şekil 1. Laboratuvar Yaklaşımları ve Deney Tipleri

Bu üç deney türü, sunuluş, işleyiş ve gerektirdiği laboratuvar koşulları bakımından temel farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar fen öğretiminde laboratuvarın beş temel yaklaşımla yürütülmesinin nedenidir. Laboratuvar yaklaşımları;

1. Doğrulama (ispat) veya tümdengelim yaklaşımı.
2. Tümevarım yaklaşımı,
3. Bilimsel süreç becerileri yaklaşımı,
4. Teknik beceriler yaklaşımı,
5. Buluş esasına dayalı yaklaşım (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1994, 8).

Doğrulama yaklaşımı kapalı uçlu, tümevarım yaklaşımı açık uçlu, buluş esasına dayalı yaklaşım ise hipotez test etme deney türüne karşılık gelmektedir. Bilimsel süreç becerileri ve teknik beceriler yaklaşımları ise diğer üç yaklaşımı destekleyen, laboratuvar ve bilimin doğasıyla ilgili bir grup temel beceriyi içermektedir. Bu durum şekil 1'de gösterilmiştir.

Amaç

Bu çalışma; güncel, lise 1. sınıflarda kullanılmakta olan fizik ders kitaplarında yer alan deneysel aktiviteleri, konuyla uyumluluk, sonuç verirlik, deneyde kullanılacak araç-gerecin varlığı, deney düzeneğinin kurulabilmesi ve deneyin yürütülebilmesi için gerekli talimatların ve şekillerin anlaşılabilirliği, öğrencilerin sağlığını tehlikeye atabilecek kısımlarla ilgili uyarıların varlığı gibi araştırmacılarca belirlenen kriterler çerçevesinde incelemek ve deneysel aktivitelerin ünitelere ve deney türlerine göre dağılımını bulmak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmada, dördü çeşitli özel yayınevlerince biri de Millî Eğitim Basımevince yayımlanmış toplam beş lise 1 Fizik ders kitabı Tablo 2'de verilen iki ana kriterlere göre incelenmiştir.

Tablo 2. Deneylerin İncelendiği Kriterler

Kriterler	Açıklamalar
1. Deneysel aktivitelerin sayısı (Nicelik)	• Deneyler kitapta hangi sıklıkla yer alıyor? • Bu aktiviteler ünitenin neresinde yer alıyor? • Deneysel aktivitelerin deney türlerine göre dağılımları √ Açık Uçlu, √ Kapalı Uçlu, √ Hipotez Test Etme, • Deney türlerine göre dağılım nasıl bir sistematiğe sahip?
2. Deneysel aktivitelerin içeriği (Nitelik)	• Deneyin içeriği konuyla uyumlu mu? • Deney istenilen sonuçları verir nitelikte mi? • Deneyde kullanılacak araç ve gereçler eksiksiz mi? • Deney düzeneğinin kurulabilmesi ve deneyin yürütülebilmesi için gerekli talimatların ve şekillerin anlaşılabilirliği, • Deney, öğrencilerin sağlığını tehlikeye atabilecek kısımlar içeriyor mu? Bu konuda gerekli uyarılar, yapılmış mı?

Bulgular ve Yorum

1. Deneysel aktivitelerin sayısı

Araştırmanın birinci kısmında, beş farklı lise 1 Fizik ders kitabı, içerdikleri deneysel aktivitelerin nicelikleriyle ilgili özellikleri bakımından incelenerek deneysel aktivitelerin, deney türlerine ve konulara göre dağılımları belirlenmiştir. Deneylerin deney türlerine göre dağılımları tespit edilirken Tablo 3'te verilen kriterler dikkate alınmıştır.

Tablo 3. Deneyler Gruplarken Göz önüne Alınan Kriterler

Kapalı Uçlu	•Deney ilgili ünitede, konunun sonunda verilmiş, •Deneyin nasıl yapılacağı ve işlem sırası kitapta adım adım belirtilerek açıklanmış veya resimlenmiş, •Deney düzeneğinin kurulması için gerekli araç ve gereçler belirtilmiş, •Deneyde ulaşılacak sonuç ayrıntılarıyla belirtilmiş veya resimlenmiş.
Açık Uçlu	•Deney ilgili ünitede, konunun başında verilmiş, •Deneyin nasıl yapılacağı ve işlem sırası kitapta adım adım belirtilerek açıklanmış veya resimlenmiş, •Deney düzeneğinin kurulması için gerekli araç ve gereçler belirtilmiş, •Deneyin sonucu, önceden belirtilmemiş.
Hipotez Test Etme	•Deneyde bir problem durumu veya hipotez verilmiş, •Hipotezin doğru olup olmadığını kontrol etmek için yapılacak deneyin tasarımı öğrenciye bırakılmış, •Deney düzeneğinin kurulmasında, kullanılması muhtemel gerekli araç ve gereçler belirtilmemiş, •Hipotezin doğru olup olmadığı belirtilmemiş.

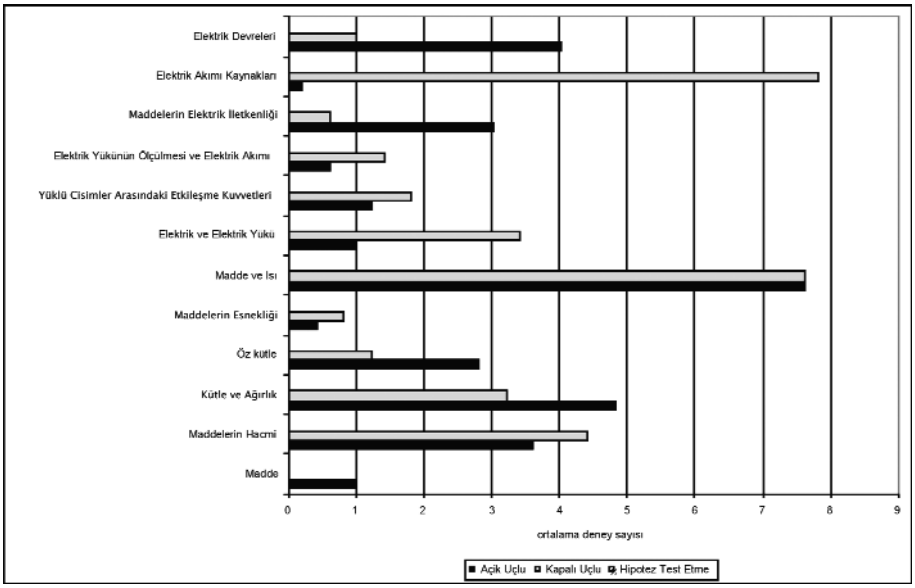
Tablo 3'te verilen bu kriterler deney türleriyle ilgili literatür incelenerek ve uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. Bu kriterleri içeren bir kontrol listesi oluşturulmuş ve incelenen deneyler, kontrol listesindeki kriterleri karşılama durumlarına göre üç kategoride sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma sonucu oluşan dağılım Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Deneylerin Konulara ve Deney Türlerine Göre Dağılımları

Üniteler			Deney Sayıları														
		Kitaplar	M.E.B.			Özel 1			Özel 2			Özel 3			Özel 4		
	Konular	Deney Türleri*	A	K	H	A	K	H	A	K	H	A	K	H	A	K	H
1. Madde ve Özellikleri	Madde		1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
	Maddelerin Hacmi		6	2	0	4	4	0	2	6	0	2	6	0	4	4	0
	Kütle ve Ağırlık		2	6	0	6	2	0	5	3	0	5	3	0	6	2	0
	Öz kütle		3	1	0	3	1	0	2	2	0	3	1	0	3	1	0
	Maddelerin Esnekliği		1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0
	Madde ve Isı		10	6	0	8	8	0	8	6	0	8	8	0	4	10	0
2. Madde ve Elektrik	Elektrik ve Elektrik Yükü		4	0	0	0	4	0	0	5	0	0	5	0	1	3	0
	Yüklü Cisimler Arasındaki Etkileşme Kuvvetleri		0	3	0	0	3	0	3	0	0	3	0	0	0	3	0
	Elektrik Yükünün Ölçülmesi ve Elektrik Akımı		0	2	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	2	0
	Maddelerin Elektrik İletkenliği		3	1	0	3	1	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0
	Elektrik Akımı Kaynakları		0	8	0	1	7	0	0	8	0	0	8	0	0	8	0
	Elektrik Devreleri		3	2	0	2	3	0	5	0	0	5	0	0	5	0	0

* **A**: Açık Uçlu Deney Sayısı, **K**: Kapalı Uçlu Deney Sayısı, **H**: Hipotez Test Etme Türü Deney Sayısı

Tablo 4'te incelenen beş kitap için verilen deney sayılarının ortalaması alınarak şekil 2'de verilen grafik elde edilmiştir.



Şekil 2. Açık uçlu, kapalı uçlu ve hipotez test etme deneylerinin konulara göre dağılımı

Tablo 4 ve Şekil 2 incelendiğinde,

- Kitaplarda, her konuyla ilgili en az bir deneysel aktivitenin olduğu,
- Hipotez test etme türünde hiçbir deneysel aktivitenin olmadığı,
- Açık uçlu ve kapalı uçlu deneylerin konulara göre sistematik bir dağılım göstermediği görülmektedir.

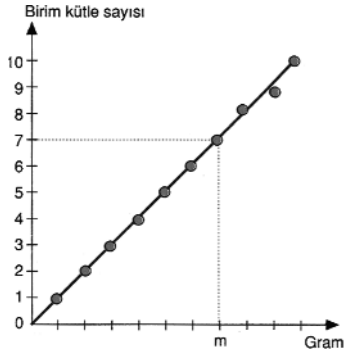
İncelenen kitaplarda aynı ünitenin aynı konuları için verilen deneylerin aynı içerikte olduğu, ancak bazı durumlarda yazarlar arasındaki üslup, sunuş ve anlatım farklılıkları nedeniyle deneylerin farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu farklılaşma deneylerin açık uçlu veya kapalı uçlu olmalarına neden olmuştur.

Örneğin, incelenen tüm lise 1 Fizik kitaplarında, "Madde ve Elektrik" ünitesinde yer alan "Sürtme ile Elektriklenme" deneyi bu ünitenin ilk konusunda yer almaktadır. Bazı kitaplarda, bu deneyin sonuçlarını gösteren fotoğraflara yer verilmişken, bazılarında sadece deney düzeneğinin fotoğrafı verilmiş, deneyin sonuçlarına ilişkin ipuçları verilmemiştir. Bu durum içeriği aynı olan deneylerin açık veya kapalı uçlu olarak farklılaşmasına neden olmuştur.

Bazı deneylerde, deney sonucunda elde edilen verilerin kaydedileceği tablo ve tablodan yararlanılarak çizilecek grafik hazır olarak verilmiştir.

Örneğin, "Kütle ve Ağırlık" konusunda yer alan "*Cisimleri Dengeleyen Birim Kütle Sayısına Bakarak Madde Miktarının Nasıl Karşılaştırılabileceğini Göstermek*" adlı deneyde elde edilen verilerin kaydedileceği tablo ve bu tablodan elde edilecek grafik hazır olarak verilmiştir (Şekil 3).

Birim kütle sayısı	Kütle (gram)
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	



Şekil 3

Bu deneyde tablonun boş verilmesi (hatta verilmemesi) ve grafiğin bu şekilde hazır verilmek yerine öğrencilerin çizmesine fırsat tanınması; öğrencilerin, verileri kaydetme ve grafik çizme becerilerinin gelişmesine olumlu katkıda bulunacaktır. Eksenleri çizmek, adlandırmak, bölmelendirmek, noktaları eksen sistemine uygun bir şekilde yerleştirmek ve grafiği çizmek fizik öğretiminin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı bilimsel süreç becerilerinden biridir.

2. Deneysel aktivitelerin içeriği

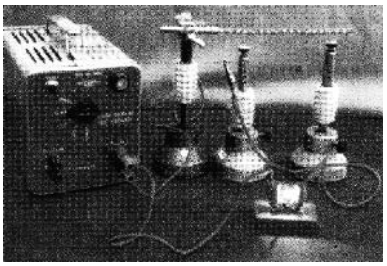
Araştırmanın ikinci kısmında, beş farklı lise 1 Fizik ders kitabı, içerdikleri deneysel aktivitelerin nitelikleriyle ilgili özellikleri bakımından incelenmiştir. Bu amaçla, deneysel aktiviteler, konuyla uyumluluk, sonuç verirlik, deneyde kullanılacak araç-gerecin varlığı, deney düzeneğinin kurulabilmesi ve deneyin yürütülebilmesi için gerekli talimatların ve şekillerin anlaşılabilirliği, öğrencilerin sağlığını tehlikeye atabilecek kısımlarla ilgili uyarıların varlığı gibi kriterler çerçevesinde incelenmiş ve ilgili örnekler verilmiştir.

2.1. Deneyin içeriği konuyla uyumlu mu?

Deneylerin amacına uygun, verimli bir şekilde yürütülebilmesi için içeriklerinin konuyla ilgili olması gerekir. Deneyde adı geçen kavramlar, kullanılan terimler ilgili ünite ve konu için yabancı olmamalıdır. Lise 1 Fizik ders kitaplarında yer alan konuyla uyumsuzluk gösteren bazı deney örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Maddelerin Hacmi" konusunda yer alan "*Lastik Balondaki Havanın Hacminin Değişiminin Gözlenmesi*" adlı deney, gazların hacimlerinin ortam şartlarına bağlı olarak değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Söz konusu deney, kitabın ilk ünitesi olan *Madde ve Özellikleri* ünitesinde yer almaktadır ve deneyde fanusun havası boşaltıldığında balonun hacminin artışı, basınç düşmesiyle açıklanmıştır. Ancak "basınç" kavramı bu ünite için yabancı bir kavramdır ve ön bilgi gerektirmektedir.

"Madde ve Isı" konusunda yer alan "*Metal Çiftinin Devre Kesici Eleman Olarak Kullanılması*" adlı deneyde şekildeki düzeneğin kurulması istenmiştir (Şekil 4).



Şekil 4

Bu deney, madde ve özellikleri ünitesinde yer almaktadır. Öğrencilere bir elektrik devresinde bulunması gereken devre elemanları tanıtılmadan ve en önemlisi elektrik akımının ısı etkisi işlenmeden bu deneyin yapılması konunun kavranmasını desteklemeyebilir. Güç kaynağının kaç voltta çalıştırılacağı, direnç telinin hangi uzunlukta kullanılacağı ve bir reostanın devreye dahil edilmesi gerektiği bu deneyde belirtilmemiştir.

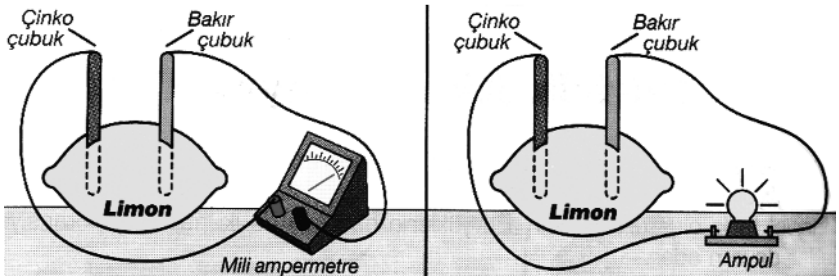
"Madde ve Isı" konusunda yer alan "*Sıcaklıkları Farklı Maddeler Bir Araya Getirildiğinde Aralarında Isı Alış Verişi Olduğunu Göstermek*", "*Eşit Kütleli Sulara, Aynı Miktarda Isı Verildiğinde, Sıcaklık Artışının Aynı Olup Olmadığını Araştırmak*", "*Sıcaklık Artışının Kütle Miktarına Bağlılığı Göstermek*" ve "*Aynı Miktarda Isının Eşit Kütleli Farklı Maddelerde Meydana Getirdiği Sıcaklık Değişiminin İncelenmesi*" adlı deneyler kalorimetre kabı kullanılarak yapılmıştır. Bu ünitede (ve önceki ünitelerde) kalorimetre kabıyla veya elektrik akımının ısı etkisiyle ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ayrıca deneylerde kalorimetre kabının kaç voltluk gerilimle çalıştırılacağı belirtilmemiştir. Bu deneylerde farklı ön bilgiler gerektirmeyen başka ısı kaynaklarının kullanması daha uygun olacaktır.

"Madde ve Elektrik" ünitesinde yer alan, çeşitli elektrik devre elemanlarının tanıtıldığı, "*Bir Elektrik Devresinde Devre Elemanları*" konusu, bu devre elemanlarının kullanıldığı, 11 elektrik deneyinden sonra yer almaktadır. Bu konunun, elektrik devreleriyle ilgili deneyler başlamadan hemen önce verilmesi, hem eğitim-öğretimin verimliliği açısından hem de araç-gerecin bozulmadan kullanılabilmesi açısından daha uygun olacaktır.

2.2. Deney istenilen sonuçları verir nitelikte mi?

Bu kısımda, deneylerin, kitaplarda vaat edilen sonuçları verip vermediği incelenmiştir. Sonuç vermeyen veya ders saati içinde sonuçlanması güç bazı deney örnekleri aşağıda verilmiştir.

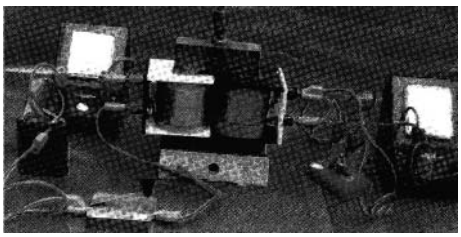
"Elektrik Akım Kaynakları" konusunda yer alan "*Basit Bir Pil Yapma*" adlı deneyde, bakır ve çinko çubukların limona batırılmasıyla oluşan pilin 1,5 voltluk bir ampulü yakması beklenmektedir. Oysa düzenek bir ampulü yakmaya yetecek kadar akım sağlamamaktadır. 1,5 voltluk bir ampul yerine uygun bir ışıklı diyot (LED) kullanılması daha iyi sonuçlar verecektir (Şekil 5).



Şekil 5

"Doğru Akım Kaynakları" konusunda yer alan "*Demirin Korozyonunun İncelenmesi*" ve "*Demirin Korozyonunun Önlenmesi*" adlı deneylerin sonuç vermesi saatler hatta günler alabilir. Bu deneyi derste yapmayı hedefleyen bir öğretmenin (veya öğrencinin) bu durumu göz önünde bulundurması gerekir.

"Elektrik Akım Kaynakları" konusunda yer alan "*Transformatörün Çalışması*" adlı konuda verilen deney düzeneğinin şeklinde (Şekil 6), transformatörün girişine (primere) pil bağlanmıştır. Piller doğru akım kaynaklarıdır. Transformatörler ise ancak alternatif gerilimlerle amacına uygun olarak çalıştırılabilir. Deneyin böyle bir düzenekle istenilen sonucu vermeyeceği görülmektedir.

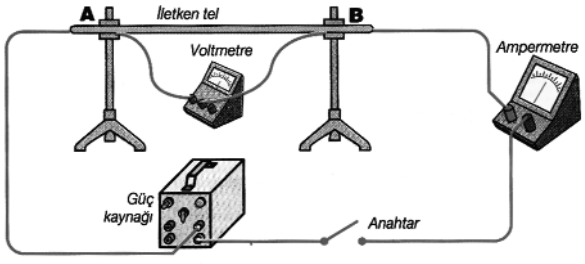


Şekil 6

2.3.Deneyde kullanılacak araç ve gereçler eksiksiz mi?

Deneyde kullanılacak araç ve gerecin tam ve eksiksiz verilmesi, hem deneyin istenilen sonuçları vermesi hem de araç gereçlerin zarar görmemesi açısından çok önemlidir. Deneyde kullanılacak araç ve gereçlerin eksik verildiği bir deney örneği aşağıda verilmiştir.

"Elektrik Devreleri" konusunda yer alan "*Direncin Nelere Bağlı Olduğunun İncelenmesi*" adlı deneyde, devre şekildeki gibi kurulduğunda, iletken telin direnci küçükse ampermetre aşırı akım çekerek zarar görebilir. Hem bu tehlikeyi önlemek hem de iletkenden geçen akımı kontrol edebilmek için devreye bir reosta dahil edilmelidir (Şekil 7).

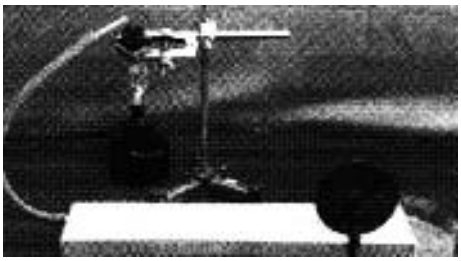


Şekil 7

2.4. Deney düzeneğinin kurulabilmesi ve deneyin yürütülebilmesi için gerekli talimatların ve şekillerin anlaşılabilirliği

Deneyin istenilen sonuçları vermesi ve tehlike yaratmadan yürütülebilmesi için deney düzeneğinin kurumu çok önemlidir. Ders kitaplarında, deney düzeneğinin kurulabilmesi ve deneyin yürütülebilmesi için gerekli talimatların ve şekillerin eksik, karmaşık veya hatalı verildiği örnekler aşağıda verilmiştir.

"Madde ve Isı" konusunda yer alan "*ısınan boruların boyca genleşmelerinin incelenmesi*" adlı deneyde katıların boyca genleşmelerinin nelere bağlı olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bunun için şekil 8'deki deney düzeneği verilmiştir.



Şekil 8

Bu deneyde, deneyin yapılışı kısmında şu talimatlar yer almaktadır.

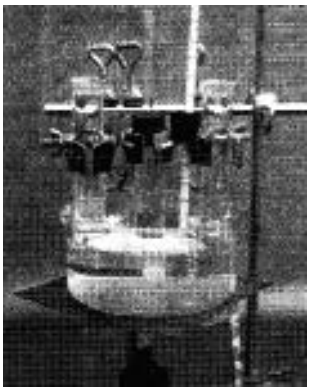
"...borunun sıcaklığını ölçüp defterinize yazınız. sonra ispirto ocağını yakıp bölmeli dairenin dönmesini izleyiniz. ***Dönme bittikten sonra borunun*** *sıcaklığını ve* ***boyunu ölçünüz****. Aynı deneyi farklı çaptaki, farklı boydaki ve farklı tür borularla tekrarlayınız...."*

Bu açıklamalar doğrultusunda öğrenci borunun son boyunu cetvelle ölçmeye çalışabilir. Borunun ısıtıldıktan sonraki boyu, bölmeli dairenin dönmesiyle tespit edilebilir. Bu deneyde, borunun boyca uzamasıyla, bölmeli dairenin dönme açısı ve iğnenin çapı arasındaki ilişki kurulmamıştır.

"Elektrik Yükünün Ölçülmesi ve Elektrik Akımı" konusunda yer alan "*Paralel Kollardan Geçen Yük Miktarının Karşılaştırılması*" adlı deneyde deney düzeneği, şekil 9'daki gibi verilmiş ve "şekildeki düzeneği kurunuz" talimatı verilerek, öğrenci hangi kablonun nereye gittiği belirli olmayan karmaşık bir şekille karşı karşıya bırakılmıştır.

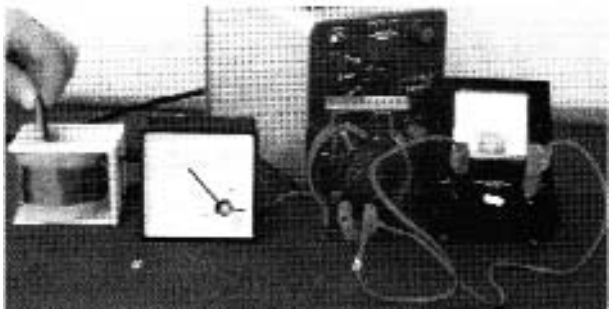
Şekil 9

"Madde ve Isı" konusunda yer alan "*Sıcaklık Etkisiyle Sıvıların Genleşmesini İncelemek*" adlı deneyde düzeneğin şekli (Şekil 10) oldukça karmaşık gözükmektedir. Termometre, deney tüpleri ve cam borunun nasıl kullanılacağı belirli değildir.



Şekil 10

"Elektrik Akım Kaynakları" konusunda yer alan "*Bir Jeneratör Modeli İle Alternatif Akım Elde etmek*" adlı deneyde yine karmaşık bir deney düzeneği fotoğrafı verilmiş ve "şekildeki (Şekil 11) düzeneği kurunuz" talimatından başka bir yönerge verilmemiş, güç kaynağının kaç voltluk, ne tür bir gerilimle çalıştırılacağı, elektrik motorunun güç kaynağına bağlanış şekli ve bobin-ampermetre sisteminin güç kaynağı-motor sisteminden ayrı bir düzenek olduğu belirtilmemiştir.



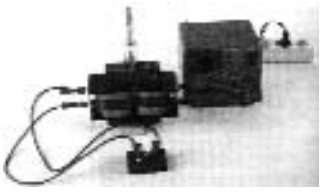
Şekil 11

Ders aletleri yapım merkezinin ürettiği güç kaynaklarının ön panelleri şekildeki (Şekil 12) gibidir.

Şekil 12

Bu güç kaynaklarının sağ alttaki uçları doğru gerilim, sol alttaki uçlarıysa alternatif gerilim vermektedir. Deneyde kullanılacak cihazın özelliğine göre doğru veya alternatif gerilim çıkışları kullanılır. Ders kitaplarında yer alan bazı deneylerin devre şekillerinde veya fotoğraflarında bu önemli ayrıntıya dikkat edilmemiştir. Bu-

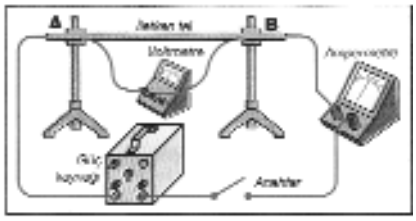
rada yapılacak bir hata, cihazların bozulmasına veya deneyin istenen sonucu vermemesine neden olacaktır.



Şekil 13

"Elektrik Akım Kaynakları" konusunda yer alan "*Transformatörün Çalışması*" adlı deney düzeneğinin şeklinde (Şekil 13), transformatör güç kaynağının sağ alt çıkışına bağlanmış gibi (yani doğru gerilimle çalışıyor gibi) görünmektedir.

Lise 1 Fizik kitabında yer alan "Akım, Potansiyel Farkı ve Direnç" adlı deneyde, verilen şekle göre (Şekil 14) güç kaynağından hatalı çıkış alınmıştır. Böyle bir kullanım cihaza zarar verebilir. Ayrıca şekil öğrencileri yanlış yönlendirmektedir.

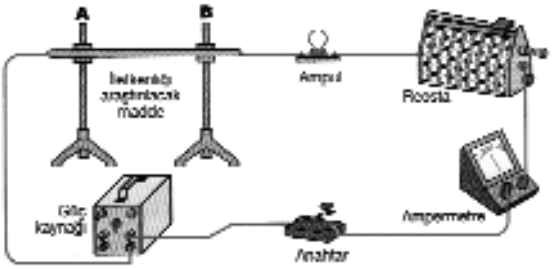


Şekil 14

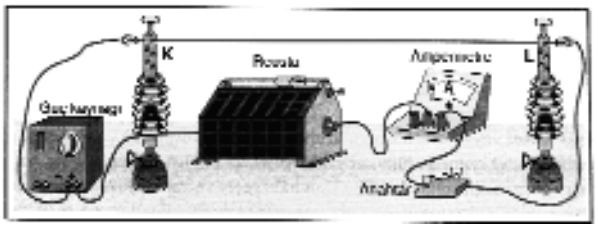
Güç kaynağının doğru gerilim verebilmesi için devreye Şekil 15'deki gibi bağlanması gerekir.Bu düzenekteki bir diğer hata ise devredeki ampermetreyi koruyacak bir reostanın olmayışıdır. Devredeki iletken telin direnci küçükse ampermetre aşırı akım çekerek zarar görebilir.

Şekil 15

"Maddelerin Elektrik İletkenliği" konusunda yer alan "Katıların Elektrik İletkenliğinin İncelenmesi ve İletkenliklerinin Karşılaştırılması" adlı deneylerde verilen şekillerde, reostanın devreye bağlanışı yanlıştır (Şekil 16 ve 17).

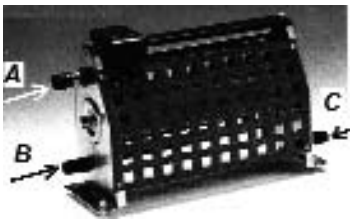


Şekil 16



Şekil 17

Eğer araç reosta olarak kullanılacaksa (yani sürgü hareket ettirilerek direnç değiştirilebiliyorsa) bağlantıların, biri sabit uçtan (B veya C) diğeriyse hareketli uçtan (A) alınarak yapılmalıdır (Şekil 18).



Şekil 18

3.5. Deney, öğrencilerin sağlığını tehlikeye atabilecek kısımlar içeriyor mu? Bu konuda gerekli uyarılar, yapılmış mı?

Bazı deneyler, içerdikleri malzeme veya cihazları kullanırken belirli kurallara dikkat edilmediğinde tehlikeli bir hal alabilir. Araştırmanın bu kısmında kitaplarda yer alan deneylerin, öğrencilerin sağlığını tehlikeye atabilecek kısımlar içerip içermediği ve tehlike oluşturabilecek durumlar için gerekli uyarıların, yapılıp yapılmadığı araştırılmıştır. Bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Bazı deneylerin, tehlikeli oluşları veya gerekli malzemelerin yetersiz sayıda olması nedeniyle öğretmen tarafından gösteri deneyi olarak yapılması gerekmektedir. Bazı ders kitapları bu durumu göz önünde bulundurarak deneyin yanına "*öğretmen tarafından yapılacaktır*" açıklamasına yer vermektedir.

"Başka Bir Maddenin Donma-Erime Sıcaklığının Bulunması" adlı deneyde kullanılan para-diklor benzen, "Gazların Genleşmesinin İncelenmesi" adlı deneyde kullanılan civa, "elektrik yükünün suyun elektrolizi ile ölçülmesi" deneylerinde kullanılan çamaşır sodası, "Bir Akümülatörün Yapısı ve Çalışması" adlı deneyde kullanılan sülfürik asit gibi kimyasal maddelerin insan sağlığına zararlı olabileceği konusunda uyarılara bazı kitaplarda rastlanılmamıştır. Söz konusu kimyasal maddelerin çeşidine göre solunmaması, cilde veya elbiselere temasından kaçınılması, tadına ba-

kılmaması, direkt koklanmaması gibi çeşitli uyarılara yer verilmesi gerekmektedir. Yanıcı, parlayıcı maddelerle ilgili deneylerde veya elektrik çarpma tehlikesi olduğu durumlarda öğrenciler ve öğretmen uyarılmalıdır.

Tartışma ve Sonuç

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nin 5. maddesi (Kitaplarda aranacak nitelikler) şu önemli ifadeleri içerir;

"*Her ünite veya konu; problemleri belirtme, araştırma, inceleme ve gözlem yolu ile problemleri sıralama, gerekli deneyleri yapma, bu deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları kontrol ederek genelleme yapma şeklinde sıralanan bilimsel düşünme metodunu kuvvetlendirecek şekilde işlenir.*" ve "*Kitaplarda; öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, gözlem ve deney yapmaya ve düşünmeye özendirici, yönlendirici hazırlık soruları, araştırma konuları, deneyler ve işlemler yer alır.*"

Bu ifadelerin, sadece fizik, kimya, biyoloji gibi fen alanı ders kitapları için değil, genel anlamda bir ders kitabı için aranan nitelikler arasında yer alması oldukça anlamlıdır.

Bilimsel araştırma yapabilme, bilimsel düşünme ve bilimin doğasını anlayabilme fizik öğretiminin temel amaçlarındandır. Bu amaçlara ulaşmada en önemli araçlardan biri de laboratuvar deneyleridir. Bu araştırmada lise fizik ders kitaplarında yer alan laboratuvar deneyleri, içerik ve sunuluş biçimleri bakımından incelenmiş ve deney türlerine göre dağılımları çıkarılmıştır. Bilimsel araştırma ve bilimsel düşüncenin doğasını anlamayla ilgili yapılan bazı araştırmaların sonuçları incelendiğinde ülkemiz için olumsuz bir tablonun varlığından söz edilebilir.

Örneğin, 1999 yılında aralarında ülkemizin de bulunduğu 38 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen "The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS-1999)" adlı uluslararası araştırmada, canlı bilimi, dünya bilimi, fizik, kimya, çevre ve kaynaklar, bilimsel araştırma ve bilimin doğası alanlarında bir sınav hazırlanmış ve katılan ülkeler bu sınavı kendi dillerine çevirerek ülkelerinden seçtikleri bir örneklem grubuna uygulamışlardır. TIMSS-1999 çalışmasında Türkiye genel sıralamada 38 ülke içinde 33. olmuş ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde uluslararası ortalamanın altında kalmıştır. Ayrıca ülkemiz bilimsel araştırma ve bilimin doğası alanında yapılan sıralamada da 33. olmuştur. TIMSS-1999 sadece bu sınavla sınırlı kalmayıp, fen programları ve ders uygulamalarıyla ilgili olarak, yetkililerden, öğretmenlerden ve öğrencilerden anket yoluyla veri toplanmıştır. Bu veriler incelendiğinde, Türkiye'nin fen derslerinde en az deney yapılan ülkelerden olduğu ortaya çıkmıştır (Kılıç, 2003).

Ayrıca, Temiz (2001) "Lise 1. sınıf Fizik dersi programının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye uygunluğunun incelenmesi" adlı çalışmasında lise 1. sınıf Fizik dersinin öğrencilerin birçok bilimsel süreç becerisini geliştirmede yeterli olmadığını tespit etmiştir.

Ülkemizde bilimsel araştırma ve bilimsel düşünceyle ilgili yapılan bu araştırmaların ortaya koyduğu olumsuz tabloda, program geliştiren uzmanların, Mili Eğitim politika ve stratejilerini belirleyen yöneticilerin, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının, müdürlerin, öğretmenlerin ve daha bir çok etkenin yanı sıra kitap yazarlarının da sorumlulukları olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmada lise 1 Fizik ders kitapları deneysel aktiviteler yönünden incelenmiştir. Kitaplarda yer alan deneysel aktiviteler, konuyla uyumluluk, sonuç verirlik, deneyde kullanılacak araç-gerecin varlığı, deney düzeneğinin kurulabilmesi ve deneyin yürütülebilmesi için gerekli talimatların ve şekillerin anlaşılabilirliği, öğrencilerin sağlığını tehlikeye atabilecek kısımlarla ilgili uyarıların varlığı gibi araştırmacılarca belirlenen kriterler çerçevesinde incelenmiştir. Ayrıca kitaplarda yer alan deneylerin, açık uçlu, kapalı uçlu ve hipotez test etme deney türlerine göre nasıl bir dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- İncelenen hiçbir kitapta, hipotez test etme türünde bir deneysel aktivitenin olmadığı,
- İncelenen kitaplardaki, açık uçlu ve kapalı uçlu deneylerin konulara göre sistematik bir dağılım göstermediği,
- Bazı deneylerin içeriklerinin, konuyla uyumlu olmadığı,
- Bazı deneylerin istenilen sonuçları verir nitelikte olmadığı,
- Bazı deneylerde kullanılacak araç ve gereçlerin listesinin eksik verildiği,
- Bazı deneylerde, deney düzeneğinin kurulabilmesi ve deneyin yürütülebilmesi için gerekli talimatların ve şekillerin anlaşılabilir bir şekilde sunulmadığı,
- Öğrencilerin sağlığını tehlikeye atabilecek kısımlar içeren bazı deneylerde, gerekli uyarıların yapılmadığı tespit edilmiş ve ilgili örnekler sunulmuştur.

Lise 1. sınıfta yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi için son şanstır. Çünkü bir çok öğrenci birinci sınıfı bitirince Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS), Dil gibi fizik ve fen derslerinin olmadığı ya da çok az olduğu branşları seçmektedirler. Fizik derslerinin verildiği Matematik-Fen (MF) branşını seçen öğrenciler ise diğer öğrenciler gibi lise 3. sınıftan, hatta lise 2. sınıftan itibaren üniversite sınavına hazırlanmaya yönelik çalışmalar yaptıkları için derslerde araştırma, inceleme, gözlem ve deneyler yaparak bilgiye ulaşmak gibi vakit alan faaliyetlerde bulunmak istememektedirler. Bu durumda bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi, konuların laboratuvar ortamında yaparak yaşayarak işlenebilmesi için en uygun seviye lise 1. sınıf seviyesidir. Kitap yazarlarının, bu durumu göz önünde bulundurularak lise 1 Fizik ders kitaplarında daha çok deneysel aktiviteye yer vermesi olumlu bir yaklaşımdır. Ancak, öğretimin etkililiği ve kalitesi, deneylerin niceliğinden çok niteliğiyle ilişkilidir. Örneğin çok sayıda kapalı uçlu deneye yer vermek, bilimsel çalışmaya yatkın, yetenekli öğrenciler için sıkıcı olabilirken, çok sayıda hipotez test etme türünde deneye yer vermek de bilimsel çalışmaya yatkın olmayan öğrencileri dersten soğutabilir. Açık uçlu, kapalı uçlu ve hipotez test etme deneyleri, konunun gerektirdikleri, araç-gereç imkanları ve öğrenci düzeyi gibi parametreler göz önünde bulundurularak tercih edilmelidir. Bu tercih kitap yazarından çok öğretmene bırakılmalıdır. Deneylerin içerikleri oluşturulurken, deneylerin içeriklerinin, konuyla uyumluluğuna, deneylerin istenilen sonuçları verir nitelikte olmasına, deneylerde kullanılacak araç ve gereçlerin tam ve eksiksiz verilmesine, deney düzeneğinin kurulabilmesi ve deneyin yürütülebilmesi için gerekli talimatların ve şekillerin anlaşılabilir olmasına, öğrencilerin sağlığını tehlikeye atabilecek kısımlar içeren deneylerde, gerekli uyarıların yapılmasına dikkat edilmelidir. Ve deneyler formaliteyi yerine getirmek için değil, gerçekten gerekli olduğu için ders kitaplarında yer almalıdır.

Bu araştırmada sunulanlar, lise fizik ders kitaplarının; biçim, dil ve anlatım, bilimsel doğruluk, eğitsel tasarım, kavram yanılgıları ve bilimsel hatalar, bilimsel modeller ve modelleme, ölçme değerlendirme ve deneysel aktiviteler yönünden incelendiği bir projenin küçük bir parçasıdır. Ders kitapları genellikle beş yıllık bir süre için kullanılmak üzere basılmaktadırlar. Yani bir ders kitabıyla en az beş kuşak öğrenim görmektedir. Çoğu zaman ders kitaplarında yazılanlar mutlak doğrular olarak görüldüğünden, kitaplardaki her hata genetik bir hastalık gibi nesilden nesile yayılmaktadır. Bu nedenle ders kitabı incelenmesi ve eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

AKGÜN, Ş. (1996). **Fen Bilgisi Öğretimi**, Zirve Ofset, Giresun.

AYAS, A., ÇEPNİ, S. ve AKDENİZ, A. R. (1994). "*Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi-II*"**, Çağdaş Eğitim**, 205, 7-11

CERAN, M., ÖKSÜZOĞLU, H., İMAMOĞLU, K. ve KURDOĞLU, A. (2001) **Lise 3 Fizik**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

KALYONCU, C. ve Çakmak, Y. (2002) **Lise 1 Fizik**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

KAPTAN, F. (1999). **Fen Bilgisi Öğretimi**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

KARAASLAN, İ., ALTUNTAŞ, A., ZENGİN, F. ve TÜTÜNCÜ, A. (2000). **Lise 2 Fizik**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

KARACA, F. ve ERTAŞ, C. (1998). **Lise 1 Fizik**, Paşa Yayıncılık Ltd., Ankara.

KIRBAŞ, M. (1998). **Lise 1 Fizik**, Bem-Koza Eğt. Bas. Yay. Ltd., Ankara.

KILIÇ, B. G. (2003). **Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS): Fen Öğretimi ve Bilimin Doğası**. İlköğretim-Online 2(1), 42-51.

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği, 1995.

ÖZGÜN, R. (2001). **Lise 3 Fizik,** Paşa Yayıncılık Ltd., Ankara.

ÖZSOY, Ş. (2001). **Lise 1 Fizik**, Serhat Yayınları A.Ş., İstanbul.

ÖZTÜRK, E. (2001). **Lise 3 Fizik**, Küre Yayıncılık, İstanbul.

ÖZTÜRK, E. (2002). **Lise 2 Fizik**, Küre Yayıncılık, İstanbul.

Tebliğler Dergisi, sayı: 2455 ve 2470

TEMİZ, B. K., (2001) **Lise 1. Sınıf Fizik Dersi Programının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Uygunluğunun İncelenmesi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

YAZ, M. A. ve Güre, M. (2001). **Lise 1 Fizik**, Sürat Yayınları, İstanbul.

ZENGİN, M. (1998). **Lise 2 Fizik**, Paşa Yayıncılık Ltd., Ankara.

A STUDY ABOUT LABORATORY ACTIVITY AT FIRST GRADE HIGH SCHOOL PHYSICS TEXT BOOKS

Burak Kağan TEMİZ*
Mustafa TAN**

Abstract

This study was conducted to review current high school physics textbooks which were published by different private publishers and ministry of education . Laboratory activity which contains textbooks were reviewed according to criterion that proper of topic, easy to result, existence of tool and equipment list, being of instructions which necessary to set and conduct the experiment, existence of instructions which warn student to hazard. And laboratory activity was also classified according to open ended, proving and testing hypothesis. As a result of this classification the degree of compatible with contemporary physics education and condition of our country have been discussesd.

Key Words: Textbook review, night grade physics lesson, laboratory experiment

* Ass.; Gazi University Gazi Faculty of Education Department of O.F.M.A. Education, Physics Teaching
** Prof.; Gazi University Gazi Faculty of Education Department of O.F.M.A. Education, Physics Teaching

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ REHBERLİK SERVİSLERİNİN MEKAN, DONANIM, EKİPMAN VE İNSAN KAYNAKLARI AÇISINDAN DURUMU*

Filiz YURTAL**

Özet

Bu araştırmanın amacı MEB'na bağlı resmi ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okullarında hizmet veren rehberlik servislerinin mekan, donanım, ekipman ve insan kaynaklarına yönelik mevcut durumunun incelenmesi ve ihtiyaçların açığa çıkarılmasıdır. 2003-2004 eğitim öğretim yılında illerin gelişmişlik indeksleri ve öğretmen sayıları dikkate alınarak 22 il ve 1023 psikolojik danışman araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisi Durum İnceleme Anketi kullanılmıştır. Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından posta yoluyla uygulanan anketler araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, mekan durumu açısından okulların çoğunda rehberlik hizmeti için yer ayrılmaktadır. Rehberlik servislerinin bir kısmı herkesin kolaylıkla ulaşabileceği görünür bir yerde yer alırken, bazıları ise okul idaresinin yakınında veya okul merkezine uzak bir yerde yer aldığı görülmüştür. Duvar rengi ve yer kaplaması konusunda standardın olmadığı tespit edilmiştir. Donanım ve ekipman açısından yetersiz düzeyde olduğu bulunmuştur. İnsan kaynakları açısından psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayılarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okullarda psikolojik danışman olarak, alan dışından atamaları yapılan kişilerin çalıştığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik servisi, psikolojik danışman, ilköğretim okulu

Giriş

Okullarda uygulanan psikolojik danışma ve rehberlik programları, okulun genel amaç ve hedeflerinin bir parçasıdır. Okulun psikolojik danışmanı okulun amaç ve hedeflerini tamamlayan, kapsamlı bir hizmet programı hazırlamak ve bunu uygulamakla sorumludur. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar öğrenciler, aileler ve öğretmenler olmak üzere üç gruba hizmet vermektedir. Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri öğrencilerin, birbirleriyle ilişkili üç temel alanda, eğitsel, mesleki ve kişisel gelişim alanlarında bilgilerini artırmak ve karşılaştıkları problemlerin giderilmesinde öğrenciye yardımcı olmak amacıyla bir bütünlük içerisinde verilir (Kepçeoğlu, 1995; Bakırcıoğlu, 2000; Can 2002).

* Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın desteği ile yapılmıştır.

** Yrd. Doç. Dr.; Çukurova Üniv., İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik programları yeterli materyal, teçhizat ve işi yapmak için bir yere bağlı olarak yürütülür. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde yeterli ve uygun materyaller okullardaki öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına göre belirlenir. Oyunlar, eğitimsel kitler, filmler, kayıtlar, kataloglar, kitaplar ve diğer farklı materyaller okullardaki psikolojik danışmanlar tarafından programın özelliğine göre kullanılmaktadır (Schmidt, 1993).

Okullarda hizmet veren psikolojik danışmanların (rehber öğretmen) belirlenen amaçlar doğrultusunda yerine getirmekle sorumlu olduğu belirli görevleri vardır. Bu görevlerin yerine getirilmesi için, hizmetlerin özelliklerine göre uygun fiziki ortamın hazırlanması gerekir. Bu durum Millî Eğitim Bakanlığının 17/04/2001 Tarih ve 24376 sayılı resmi gazetede yayınlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin 43. maddesinde aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

Madde 43 - Resmî ve özel eğitim-öğretim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütmek üzere, rehberlik ve psikolojik danışma servisi kurulur. Bu servise öğrenci sayısına göre yeterli eleman atanır. Hizmetin özellikleri açısından uygun fizikî ortam ve gerekli donatım sağlanır.

Diğer kurumlar gibi okullar da felsefi bir temele dayanan program ve hizmetler bulunur. Eğitimsel fonksiyonlarını yerine getirebilmeleri için binalar, araç-gereçler, finans, personel ve diğer önemli unsurlar vardır. Bu fonksiyonun bir bölümü olarak okul psikolojik danışma programları da kendine göre fiziksel ihtiyaçlara sahiptir. Bu ihtiyaçları Schmidt (1993) şu şekilde belirtmektedir:

Psikolojik danışma servisi: Öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere güvenilir psikolojik danışma ve konsültasyon hizmeti sağlamak için danışmanların okul ortamında uygun bir yere ihtiyacı vardır. Psikolojik danışma merkezi okul psikolojik danışma programının düzeyini ve doğasını yansıtır. İlköğretim ve ortaöğretimde psikolojik danışma servisleri öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları, okulların büyüklüğü ve okullardaki programlarda seçilen aktivitelerin türüne göre değişir. Tüm bu faktörler okulun psikolojik danışma merkezlerinin düzenleme biçimini etkiler.

Tasarım: İdeal olarak bir ilköğretim birinci kademede psikolojik danışma merkezi, grup oturumları için geniş bir oda, oyun aktiviteleri ve diğer hizmetlerle birlikte öğrenci, öğretmen, anne babalar ve diğerleriyle güvenilir oturumlar yapmak için özel bir ofisi ihtiva eder. Bu geniş oda masa ve sandalyeleri, rafları içerebilir. (hikayeleşen oyunlar, kitaplar ve diğer materyaller, boyama oyunundan sonra temizlenmek için lavabo, kil veya aynı türden araçlar, kendini farkında olma envanterleri ve problem çözme ölçekleri için bir bilgisayar merkezi vb.)

Yer: Okul psikolojik danışma merkezlerini düzenlemede eşit derecede önemli olan yeridir. Psikolojik danışma merkezleri okulda herkesin eşit ulaşacağı yerde olmalıdır. Genellikle bu merkezi bir yerde olma anlamını taşır. Tarihsel olarak psikolojik danışma ofisi okul idaresinin yanında yer almıştır. Bunun bazen idareciler ve danışmanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırma açısından avantajları olurken zaman zaman da bu durum engelleyici olmuştur. Çünkü öğrenci ve öğretmenler idarecilikle danışmanlığı birlikte algılama eğilimi içerisine girmiştir. Böyle bir algılama okul psikolojik danışmanının görevlerinin yanlış anlaşılmasına sebebiyet vermiştir.

Materyal ve araç-gereçler: İyi düzenlenen ve en uygun yerde olan psikolojik danışma merkezi, planlanan hizmetleri vermek için uygun ve yeterli materyal ve

teçhizatı dahil ettiği zaman tam olarak işlevsel olabilir. İlköğretim merkezlerinde bu materyaller çocuklarla dostça ilişkiler kurmak ve oyun terapisinde kullanmak için oyun ve oyuncakları içerir. Yaratıcı araçlar, bilgisayar destekli programlar, oyunlar, gelişimsel öğrenme setleri, film şeritleri, kuklalar ve farklı diğer araçlar çocukların güvenli tehdit edilmeyen bir ortamda kendilerini ifade etmeleri, başarılı deneyim ve sosyal becerileri öğrenmesine yardım etmek için kullanılır. İlköğretim ikinci kademe merkezleri benzer materyallere sahiptir. Sadece onlar ergenlere göre uyarlanır. Ek olarak meslek inceleme materyalleri, kendini geliştirme kaynakları ve lise bilgileri dahil edilir.

Psikolojik danışma ve rehberlik materyallerine ilave olarak okul psikolojik danışma merkezi için seçilen film şeritleri, video, bilgisayar programları ve diğer araçlarla kullanmak için uygun ölçüde masa, sandalye ve teçhizatla donatılır. İlköğretim psikolojik danışma merkezleri hem genç çocuklar hem de yetişkinler için masa ve sandalyelere sahip olmalıdır. Psikolojik danışmanlar konsültasyon ve havaleler için özel hatlı telefonu olmalıdır. Diğer teçhizata dosya dolapları, projektör, audio ve video playerler, bilgisayar ve yazı makineleri dahil edilebilir. Özetle psikolojik danışma merkezleri tipik olarak

- Öğrenci ve yetişkinler için uygun ve yeterli mobilyalar
- Danışman ofisleri için işitsel ve görsel özel donanım
- Grup aktiviteleri ve konferanslar için masalar
- Her psikolojik danışman için bir telefon
- Materyal ve teçhizat için depo alanı
- Kendi kendine öğrenme ve rehberlikle ilgili programlar için bilgisayar
- Konferans odasını kullanma
- Danışmanın ofisi dışında bir bekleme alanı veya aktivite alanı
- Öğrenci kayıtlarının depolanabileceği danışma merkezinden uzak güvenli bir oda böylece uygun personel ulaşabilir.

Problem Durumu

Literatür incelendiğinde okullarda çalışan psikolojik danışmanların yapması gereken görevler açık bir şekilde ifade edilmektedir. İlköğretimin birinci ve ikinci kademesinde, orta öğretimde okul psikolojik danışmanlarının yapması gereken roller ayrıntılı olarak açıklanmaktadır (Schmidt, 1993; Muro & Kottman 1995; Myrick 1997; Wittmer 2000). Bu rolleri yerine getirebilmeleri için ne tür eğitim almaları ve ne tür becerilere sahip olması gerektiği konusunda araştırmalar yapılmaktadır. Ancak okul psikolojik danışmanlarının bu görevleri yerine getirebilmeleri için ne tür ihtiyaçları olduğu konusunda fazla bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğrencilere, ailelere ve idarecilere yönelik olarak farklı rolleri yerine getirmek durumunda olan psikolojik danışmanlar için gerekli fiziksel ortamların hazırlanması hizmetlerin daha kaliteli sunulmasına imkan sağlar.

Muro ve Kottman (1995) Amerika Birleşik Devletlerinde 1980'lerde ve 1990'ın başlarında inşaa edilen ilk ve orta öğretim okullarında psikolojik danışmanlar için bir yer ayrıldığını, eski yapılanların çoğunda psikolojik danışma hizmetlerinin sağlanması için yer bulma konusu dikkate değer derecede psikolojik danışmanın yaratıcılığını kullanmasını gerektirdiğini ifade etmektedir. Türkiye açısından bakıldığında ha-

la rehberlik servisi olmayan yada bu hizmetlerin diğer birimlerle birlikte aynı yerde verildiği okulların bulunduğu söylenebilir.

Öğrencilere, ailelere, öğretmenlere ve idarecilere güvenilir psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinin verilebilmesi için okul ortamında uygun bir yer, uygun donanım, teçhizat ve yeterli sayıda psikolojik danışmana ihtiyaç vardır. Yer, donanım, ekipman ve insan kaynaklarına yönelik olarak mevcut durumun ortaya çıkarılması ve bununla birlikte ihtiyaç durumunun belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır.

Bu araştırmanın temel amacı; MEB'na bağlı resmi ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okullarında hizmet veren rehberlik servislerinin mekan, donanım, ekipman ve insan kaynaklarına yönelik mevcut durumunun incelenmesi ve ihtiyaçların açığa çıkarılmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarındaki rehberlik servislerinin **mekan** durumu nedir?
2. İlköğretim okullarındaki rehberlik servislerinin **donanım** durumu nedir?
3. İlköğretim okullarındaki rehberlik servislerinin **ekipman** durumu nedir?
4. İlköğretim okullarındaki rehberlik servislerindeki **insan kaynaklarının** durumu nedir?

Yöntem

Araştırma, MEB'na bağlı ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okullarında hizmet veren rehberlik servislerinin mekan, donanım, ekipman ve insan kaynakları açısından mevcut durumunu ortaya çıkarmaya yönelik olarak belirlenen evrenden anket yolu ile bilgi toplamaya yönelik tarama modelinde bir çalışmadır.

Örneklem

Araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim ve Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında çalışan psikolojik danışmanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem belirlenirken tabakalı küme örnekleme modeli ve random örnekleme modeli kullanılmıştır. Örneklem birimi olan psikolojik danışmanlar, üç büyük kenttekiler ve diğer kenttekiler olmak üzere iki tabakaya ayrılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünde elde edilen 2001-2002 öğretim yılının istatistiksel verilerine dayanılarak ilköğretimde çalışan psikolojik danışman sayısının 3501 kişi olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın evrenini 3501 adet psikolojik danışman oluşmuştur. Örnekleme illerin gelişmişlik indeksleri ve öğretmen sayıları dikkate alınarak 22 il ve 1023 psikolojik danışman dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada rehberlik servislerinin mekan, donanım, ekipman ve insan kaynakları durumunu belirlemek üzere Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisi Durum İnceleme Anketi oluşturulmuştur. Anket maddeleri ilgili literatür, konu alanında uzman görüşü ve okullarda çalışan psikolojik danışmanların görüşlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Hazırlanan anket 15 psikolojik danışmana uygulanarak anlaşılmayan maddeler düzeltilmiş ve son şekli verilmiştir. Anket 4 bölümden oluşmuştur. Anketin giriş bölümünde okulun genel yapısı, psikolojik danışman sayısı ve özelliklerini içeren maddelere yer verilmiştir. Birinci bölümde psikolojik danışma ve rehber-

lik biriminin mekan durumu, ikinci bölümde donanım durumu, üçüncü bölümde teçhizat ve dördüncü bölümde ise ölçme değerlendirme ve eğitsel materyallere ilişkin durumu belirlemeye yönelik 20 madde yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanması, 2003-2004 eğitim öğretim yılında MEB'na bağlı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından gerçekleştirilmiş, anketler çoğaltılarak belirlenen örnekleme posta yoluyla gönderilmiş ve doldurularak geri gönderilen anketler araştırmacıya ulaştırılmıştır.

Bulgular

1. MEB'na bağlı ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okullarında hizmet veren rehberlik servislerinin mekan durumunu incelemeye yönelik bulgular

Araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarının % 91,98'inde rehberlik servisi için ayrılmış bir yer bulunmakta iken % 6,6'ında ise rehberlik servisi için özel bir yer bulunmamaktadır. Rehberlik hizmetleri için yer ayrılamayan ilköğretim okullarında bu hizmetlerin % 30 oranında müdür yardımcılarının, % 19 oranında ise kütüphane içinde, %11,72'i sekreterlik ile aynı yerde, %9,86'sı ise öğretmenler odasında yürütüldüğü tespit edilmiştir. Araştırmaya alınan rehberlik servislerinin %42,23'ü daha önce başka amaçlarla kullanıldığı bulunmuştur. Daha önce %33,80'ni müdür yardımcısı odası olarak, %9,9'u sınıf olarak, %8,33 okul koruma derneği olarak diğerlerinin ise spor odası, memur odası, depo vb. amaçlarla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Psikolojik danışmanların %42,23 grup rehberliği/ grupla psikolojik danışma yapmak için yer bulabildiğini, %26,88'i bulamadığını, %28,74 ise kısmen yer bulabildiğini ifade etmektedir. Rehberlik servislerinin %67,84'ünün herkesin kolaylıkla ulaşabileceği görünür bir yerde, %15,35'inin okul idaresinin yakınında, %11,24'ünün ise okul merkezine uzak bir yerde yani herkesin kolaylıkla ulaşabileceği görünür bir yerde olmadığı görülmüştür.

Okullardaki rehberlik servislerinin duvarlarının rengi % 32,55'i beyaz, %23,56'sı sarı, % 11,73 mavi, % 9,78 i yeşil ve % 6,45 inin pembe renkli olduğu; Yer kaplaması olarak ise % 35,39'u halı kaplama, %23,66 nın karo ve % 21,70 nin beton ve % 14,08 nin ise mineflo olduğu bulunmuştur.

2. MEB'na bağlı ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okullarında hizmet veren rehberlik servislerinin donanım durumunu incelemeye yönelik bulgular

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarının % 68,91'inde 1 adet çalışma masası, %17,40'ında 2 adet masa, %2,4'ünde ise 3 adet çalışma bulunmakta, %10,65'inde ise çalışma masası bulunmamaktadır. Okulların % 29,13'ünde çalışma koltuğu bulunmakta, %50,83'ünde ise çalışma koltuğu bulunmamaktadır. Okulların % 62,66'ında bilgisayar masası ve sandalyesi bulunmamaktadır. Grup çalışma masası okulların %83,97'inde bulunmamaktadır.

Tablo 1. Rehberlik Servislerinin Donanımına İlişkin Verilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Çalışma masası		Çalışma koltuğu		Grup çalışması için sandalye		Bilgisayar masası ve sandalyesi		Bildiri panosu		Grup çalışma masası		Kilitli dolap	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Adet	705	68,91	298	29,13	27	2,64	369	36,07	503	49,17	152	14,86	460	44,97
2 Adet	178	17,40	176	17,20	59	5,77	6	0,59	75	7,33	9	0,88	136	13,29
3 Adet	25	2,44	24	2,35	61	5,96	2	0,20	16	1,56	2	0,20	26	2,54
4 Adet	3	0,29	2	0,20	169	16,52	-	-	-	-	-	-	8	0,78
5 Adet	1	0,10	2	0,20	93	9,09	-	-	-	-	-	-	1	0,10
6 Adet	1	0,10	1	0,10	108	10,56	1	0,10	-	-	-	-	1	0,10
7 Adet	1	0,10	-	-	32	3,13	-	-	-	-	-	-	3	0,29
8 Adet	-	-	-	-	43	4,20	-	-	-	-	-	-	-	-
9 Adet	-	-	-	-	16	1,56	-	-	-	-	-	-	-	-
10 Adet	-	-	-	-	44	4,30	2	0,20	-	-	1	0,10	2	0,20
11 Adet	-	-	-	-	2	0,20	1	0,10	-	-	-	-	-	-
12 Adet	-	-	-	-	21	2,05	1	0,10	-	-	-	-	-	-
Yok	109	10,65	520	50,83	348	34,02	641	62,66	429	41,94	859	83,97	386	37,73
Toplam	1023	100	1023	100	1023	100	1023	100	1023	100	1023	100	1023	100

3. MEB'na bağlı ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okullarında hizmet veren rehberlik servislerinin ekipman durumunu incelemeye yönelik bulgular

Tablo 2. Rehberlik Servislerinin Ekipmanına İlişkin Verilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	1 Adet		2 Adet		3 Adet		Boş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgisayar	492	48,1	6	0,59	1	0,1	524	51,22	1023	100
Video	27	2,64	-	-	-	-	996	97,36	1023	100
Bilgisayar yazıcısı	239	23,4	5	0,49	-	-	779	76,15	1023	100
CD'li kasetçalar	63	6,16	1	0,1			959	93,74	1023	100
Yazılım Programları (reh. prog.,meslek tercihi v.s ile ilgili)	67	6,55	7	0,68	-	-	949	92,77	1023	100
Zekâ oyunları ve oyun setleri	28	2,74	4	0,39	5	0,49	986	96,38	1023	100
Özel hatlı telefon	192	18,8	3	0,29			828	80,94	1023	100
Yazı tahtası	39	3,81	-	-	-	-	984	80,94	1023	100
İnternet Bağlantısı	52	5,05	-	-	1	0,1	970	94,82	1023	100
"VCD" ve "DVD" player	36	3,52	1	0,1	-	-	986	96,38	1023	100

Tablo 2'ye bakıldığında okulların %48,1'inde 1 adet bilgisayar bulunmakta; %51,22'inde ise bilgisayar bulunmamaktadır. Okulların %23,4'ünde bilgisayar yazıcısı bulunmaktadır. Okulların % 2,64'ünde 1 adet video, 6,16'ında 1 adet cd kasetçalar, 6,55'ında yazılım programları, 2,74'ünde zekaoyunları ve oyun setleri, 3,81'inde

yazı tahtası, %5,05'inde internet bağlantısı, %3,52'inde VCD ve DVD player bulunmaktadır.

4. MEB'na bağlı ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okullarında hizmet veren rehberlik servislerinin İnsan kaynakları ilişkin durumunu incelemeye yönelik bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan okul, öğrenci ve rehber öğretmen sayıları incelendiğinde bir rehber öğretmene düşen öğrenci sayılarının (Adana İlinde 1651, Van İlinde 1175, İstanbul'da 1126, Hatay 1165 öğrenci vb.) oldukça yüksek olduğu bulunmuştur.

Mezun oldukları bölümlere göre incelendiğinde rehber öğretmenlerin % 70'inin psikolojik danışma ve rehberlik bölümünden, %13,80'inin psikoloji bölümünden, %5,5'i eğitimde program geliştirmeden ve %6,1'i ise üniversitelerinin farklı bölümlerinde mezun olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Araştırmanın MEB'na bağlı ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okullarında hizmet veren rehberlik servislerinin mekan durumunu incelemeye elde edilen sonuçlara göre okulların büyük bir çoğunluğunda rehberlik servisi için yer ayrıldığı bulunmuştur. Ancak hala rehberlik hizmetleri için yer ayrılmayan okullarda bulunmaktadır. Okulların büyük bir çoğunluğunda rehberlik servisinin bir odalı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada psikolojik danışmanlar servislerin iki odalı olması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Buna göre bir oda genel çalışma odası olarak diğer oda ise bireysel ve grupla çalışma etkinlikleri olarak kullanılması düşünülmüştür. Bu tür etkinliklerin yapılması için psikolojik danışmanlar okullarında sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedir. Psikolojik danışmanların öğrencilere, anne babalara ve öğretmenlere güvenilir psikolojik danışma ve konsültasyon hizmeti sağlamak için okul ortamında uygun bir yere ihtiyacı vardır. Schmidt (1993) ideal olarak bir ilkokul psikolojik danışma merkezinin grup oturumları için geniş bir oda, oyun aktiviteleri ve diğer hizmetlerle birlikte öğrenci, öğretmen, anne babalar ve diğerleriyle güvenilir oturumlar yapmak için özel bir ofisi içermesi gerektiğini belirtmektedir. Rehberlik servislerinin daha işlevsel olarak görevlerini yerine getirebilmeleri için daha geniş mekanların tercih edilmesi hizmetin kalitesini artırabilir.

Rehberlik servislerinin herkesin ulaşabileceği görünür bir yerde olması hizmetlere ulaşım açısından önemlidir. Bu konuda araştırmadan elde edilen verilere göre okulların bir bölümünde bu duruma uygun olarak odanın tahsis edildiği görülmektedir. Bazı yerlerde ise rehberlik servislerinin okul idaresine yakın bir yerde veya herkesin ulaşabileceği görünür bir yerde olmadığı bulunmuştur. Rehberlik servisinin okul idaresine yakın olması öğrenciler ve öğretmenler tarafından verilen hizmetlerin idari bir görev gibi algılanmasına neden olabilir ve bu durum sakınca oluşturabilir. Rehberlik servislerinin okulun uzak bir köşesinde yer alması, görünür bir yerde olmaması da hizmetlere ulaşımı zorlaştırdığı için sakınca olarak karşımıza çıkabilir. Psikolojik danışma merkezleri okulda herkesin eşit düzeyde ulaşabileceği okulun merkezine yakın, ulaşılabilirliği kolay olan bir yerde bulunması gerekmektedir (Gysberg & Henderson 1994, 224; Schmidt 1993, 58). Smith (1993) psikolojik danışma biriminin okul idaresinin yanında yer almasının bazen idareciler ve psikolojik danışmanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırma açısından avantajları olurken, zaman zaman da bu du-

rumun engelleyici olduğunu, öğrenci ve öğretmenler idarecilikle psikolojik danışmanlığı birlikte algılama eğilimi doğurduğunu ifade etmektedir. Psikolojik danışma merkezinin yeri görünürlüğü artırmalı, okulda tüm gruplar arasında iletişimi kolaylaştırmalı, insanları içeri girmeye davet etmelidir. Okulda herkes psikolojik danışma programından yararlanabilmelidir.

Bu araştırma bulgularına göre rehberlik servislerinin yer kaplama ve duvar rengi konusunda belli bir standardı olduğu söylenemez. İç mekanın taban döşemesi, duvarların rengi verilen hizmetlerin özelliği açısında önem taşımaktadır. Okullarda renk planlaması gereklidir (Thompson 1973, 78). Thompson (1973)'a göre, birçok otorite tarafından kabul edildiği gibi; çocukların büyürken renk tercihlerinde sıcak renklerden soğuk renklere doğru olumlu bir değişiklik olmaktadır. Bu durumda farklı akademik düzeylerde renk konusu planlanırken, tercihlerin değişebileceği dikkate alınmalıdır. Sıcak renkler ilköğretim düzeyi için daha uygun olabilir. Yer kaplamada ise halı kaplı zemin tercih edilmektedir. Halı kaplama eğitimsel çevrelerde ses geçirmeyen en etkili dizayn faktörlerinden biridir. (Hawkins & Lilley, 1998: akt. Booher 2001).

MEB'na bağlı ilköğretim ve yatılı ilköğretim bölge okullarında hizmet veren rehberlik servislerinin donanım durumu incelendiğinde rehberlik servislerinin çoğunluğunda çalışma masasının olduğu görülmekte ancak halen çalışma masası olmayan yerler de bulunmaktadır. Çalışma koltuğu, bilgisayar masası ve sandalyesi, grup çalışmaları için masa ve sandalyenin oldukça yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu şartlar altında kaliteli bir hizmetin verilmesinden söz edilemez. İdeal olarak ilköğretim birinci kademede psikolojik danışma merkezinde öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve diğer kişilerle güvenilir oturumlar yapmak için özel bir ofis, grup oturumları, oyun aktiviteleri ve diğer hizmetler için geniş bir oda bulunur. Bu geniş odada masalar, sandalyeler, zeka oyunları, kitapları ve diğer materyalleri depolamak için raflar; kil, boyalarla, vb. oynadıktan sonra temizlik için bir lavabo bulunması gerekir (Shmith, 1993, 57). Uygun ölçüde masa, yumuşak, rahat ve kumaş kaplı sandalyeler ziyaretçilerin rahatlamasını sağlayacak ve psikolojik danışma sürecini kolaylaştıracaktır (Shertzer & Stone, 1974).

Rehberlik servislerinin ekipman durumuna yönelik sonuçlara bakıldığında rehberlik servislerinin yarısında bilgisayar bulunmamaktadır. Bilgisayar yazıcısı, video, cd kasetçalar, yazılım programları, zeka oyunları ve oyun setleri, ve internet bağlantısı açısından oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Özel hatlı telefon rehberlik servislerinin çoğunda bulunmamaktadır. Shmith (1993, 62) bütün psikolojik danışmanların konsültasyon ve havale etme işleri için özel hatlı telefon, bilgisayar, bilgisayar yazıcısı, dinleme cihazı, video, rehberlikle ilgili programlara sahip olmaları gerektiğini ileri sürmektedir.

Araştırmada rehberlik servislerinin insan kaynaklarına ilişkin sonuçları incelendiğinde bir psikolojik danışmana düşen öğrenci sayısının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum hizmetin sağlıklı bir şekilde verilmesini aksatabilir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumların yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmeliğin Madde 13-b fıkrasında okul rehberlik servisleri için, özel eğitim okul ve kurumlarından öğrenci sayısı 25 ve daha fazla olanların her birine 1, ilk ve orta öğretim kurumlarından öğrenci sayısı 150 ve daha fazla olanların (ilköğretim kurumlarında okul öncesi ile 1-5'inci sınıf öğrenci sayıları hariç) her birine 1, yatılı ve-

ya pansiyonlu okulların öğrenci sayılarına bakılmaksızın her birine 1, psikolojik danışman norm kadrosu verilecek. Buna, özel eğitim kurumlarında öğrenci sayısının 100 ve 100'ün katlarına, diğerlerinde ise 500 ve 500'ün katlarına ulaşması halinde her defasında 1 psikolojik danışman norm kadrosu ekleneceği ifade edilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre okullarda psikolojik danışman sayılarının yetersiz olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre psikolojik danışmanların büyük çoğunluğunun (%70) lisans eğitiminin Psikolojik Danışma ve Rehberlik olduğu görülmektedir. Ancak alanda farklı lisanstan mezun olan kişilerin de psikolojik danışman olarak çalıştığı tespit edilmiştir. Bu durum hizmetin kalitesi açısından istenen bir durum değildir. Hizmet özel becerilere sahip olmayı gerektirdiği için psikolojik danışma becerilerine sahip olmayan kişiler, bireyin gelişimine zarar verebilir. Psikolojik danışman eğitim programlarında psikolojik danışma teorileri ve beceri eğitimi, insan gelişimi teorileri, psikolojik danışmada grup prosedürleri, değerlendirme becerileri, mesleki gelişim teorileri, bilgi, araştırma, sosyal ve kültürel temeller ve mesleki düşünceler alanlarında dersler okutulur (Shmith, 1993, 266). Psikolojik danışmanlar , farklı bir mesleki eğitim sürecinden geçmekte ve mesleğin yapılmasına yönelik olarak özel beceriler ile donatılmaktadır. Herhangi bir alandan mezun olan kişilerin bu hizmeti vermeleri bu açıdan mümkün görünmemektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak araştırmacılara ve ilgililere yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

1. Araştırma sonuçlarına göre bir psikolojik danışmana çok fazla sayıda öğrenci düşmektedir. Okullara psikolojik danışman atanırken okulun öğrenci mevcudu göz önüne alınması ve buna göre uygun sayıda psikolojik danışmanın ataması yapılması öğrencilere verilecek hizmetin kalitesini artırabilir.
2. Hizmetin kalitesi ve profesyonel düzeyde sunulması için psikolojik danışmanların atamalarında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından mezun olmanın koşul olarak getirilmesi ve alan dışı atamalara izin verilmemesi hizmetin alanda yetişmiş kişiler tarafından sunulmasını sağlayacak ve hizmetin verildiği kesime daha yararlı olmasını sağlayabilir.
3. Rehberlik hizmetlerinden okulda bulunan herkesin eşit düzeyde yararlanabilmesi için rehberlik servislerinin herkesin ulaşabileceği, görünür bir yerde olmasına özen gösterilmesi rehberlik servislerine ilgiyi artırabilir.
4. Hizmetlerin daha kapsamlı sunulabilmesi için rehberlik servisi iki oda olarak düşünülmeli ama bu sağlanamıyorsa, geniş bir oda olması verilen hizmetlerin çeşitliliği açısından önemlidir olabilir.
5. Rehberlik hizmetlerinin öğretimden farklı olması sebebiyle rehberlik servislerinin okulun eğitim düzeyine göre iç dizaynının sınıf veya öğretmenler odasından farklı bir şekilde düzenlenmesine özen gösterilmesi, uygun mobilya ve ekipman desteği sağlanması, ziyaretçilerin kendilerini rahat hissedebileceği ortamlar oluşturulmasına katkı sağlayabilir.
6. Rehberlik hizmetlerinin farklı doğasından dolayı hizmet sunulan mekanın duvarlarının rengi hizmet verilen grubun özelliklerine uygun seçilmesi, taban kaplamasında ses geçirmeyen ve sıcak bir ortam oluşturmaya katkı

sağlayacak malzemenin kullanılmasına dikkat edilmesi hizmeti verilen kesimin hoşnutluğunu artırabilir, daha davet edici bir özellik kazandırabilir.

7. Okullarda çalışan psikolojik danışmanların yararlanabilmesi için materyal desteği sağlanması, kaynak kitaplar, bilgisayar programları, zeka ve oyun setleri ve diğer materyaller yönünden zenginleştirilmesi psikolojik danışmanların okullarda daha verimli hizmet vermesine katkı sağlayabilir.
8. Havale işlemleri, veli ve öğrenci ile ilgili kişilere ulaşma ve koordinasyonun sağlanması bakımından bağımsız bir telefon hattı ve internet bağlantısının olması psikolojik danışmanların hizmeti sunmalarını kolaylaştırabilir.
9. Yeni okullar inşa edilirken okul binalarının planlarında rehberlik servislerine yer verilmesi, rehberlik servislerinin yeri ve büyüklüğü konusunda standardının oluşturulmasına yarar sağlayabilir.
10. Rehberlik servislerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin yeni araştırmaların yapılması bu konuda standartların oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Bakırcıoğlu R. (2000) İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma. 5.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Booher C.A.C. (2001). **Design Standarts For Elementary, Middle/Junior High and High School Counseling Facilities**, (Unpublished E.D Thesis), University of Georgia.

Can G. (2002) Psikolojik danışma ve Rehberlik. 2.Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Gysbers, N., & Henderson, P. (1994). **Developing and Managing Your School Guidance Program,** 2. Edition, Educational Media, Minneapolis.

Kepçeoğlu M. (1995) Psikolojik Danışma ve Rehberlik. 9.Baskı. Ankara: Özerler Matbaası.

M.E.B. (2001). **Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği**, Resmi Gazete 24376. 17.04.2001.

M.E.B. (1999). **Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik**, Resmi Gazete 23782. 10/08/1999.

Muro J.J. & Kottman T. (1995). **Guidance and Counseling in The Elementary and Middle Schools: A practical Approach.** Brown & Bencmark Publishers.

Schmidt J.J.(1993). **Counseling in Schools Essential Services and Comprehensive Programs,** Allyn and Bacon.

Shertzer, B. & Stone, S.C. (1974). **Fundamentals of guidance,** (2nd ed.), Houghton Mifflin, Boston.

Wittmer J. (2000). **Managing Your School Counseling Program: K-12 Developmental Strategies,** Educational Media Corporation, Minneapolis.

PRESENT CONDITION OF OFFICE, MATERIALS, EQUIPMENT AND PERSONNEL IN COUNSELING SERVICES AT PRIMARY SCHOOLS*

Filiz YURTAL**

Abstract

The main purpose of this research is to study on present condition of office, materials, equipment and personnel in the services of counseling at elementary school and to determine their needs. The research was conducted with 1023 counselor in 22 provinces according to their development index in 2003-2004 academic calender (year). School Counseling Facility Survey was used for surveying. The survey sent to the counselors selected at different schools in 22 provinces by the Department of Education Research and Development in The Ministry of National Education, then the researcher was studied and evaluated on the collected data. According to this study, many schools have private conuseling office for counselors. The counseling services are located in central area in some schools, but some others have the services far from the central of the school or administrative offices. There are no applicable standards for carpeted floors and wall colors. Materails and equipment are insufficient in the services. The number of students per counselor are too high. Some personnels, not educated as counselor, are working as counselors in some schools.

Key Words: Counseling sevice, counselor, primary school

* This research has been made by the support of Ministry of National Education EARGED

** Assist.Prof.; Çukurova University Faculty of Education Department of Primary School Teaching

OKUL GÜVENLİĞİNE İLİŞKİN KURUMSAL ETKENLER VE ALINABİLECEK ÖNLEMLER

Niyazi ÖZER*
Burhanettin DÖNMEZ**

Özet

Okullarda öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmesi ve eğitimsel hedeflere ulaşılması için en temel koşullardan biri; öğrencilerin ve okul personelinin kendilerini güvende ve özgür hissettikleri bir eğitim ortamının sağlanmasıdır. Ancak bazen eğitim-öğretim için uygun ortamların oluşturulmasını engelleyen; öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, okul binalarından ya da okulun hizmet verdiği toplumdan kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır.

Okulda güvenliğin sağlanmasına engel olabilecek bireysel, ailesel, toplumsal ve kurumsal etkenlerin hepsinin göz önünde bulundurulması ve bu etkenlerin olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik önlemler alınması güçtür. Ancak en azından, okul güvenliğini etkileyebilecek kurumsal etkenlerin, eğitim-öğretim faaliyetleri üzerindeki olumsuz etkileri en az düzeye indirgenmelidir. Bu makalede alanyazında yer alan ve okul güvenliğini etkileyen kurumsal etkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul güvenliği, kurumsal (okul içi) etkenler, okul dışı etkenler

Giriş

Eğitim insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Ancak zaman içerisinde yaşanan siyasal, ekonomik, kültürel, teknolojik vb. gelişmelerin doğal bir sonucu olarak eğitimin niteliği, eğitimin verildiği yerler ve eğitimi veren kişiler değişime uğramıştır. Örneğin daha önceleri genellikle ailede ya da dini kurumlarda verilen eğitim zaman içerisinde yerini alanında uzman bireylerin çalıştığı kurumlara, okullara bırakmıştır.

E. Durkheim, okulu sosyal kişiliğin kazandırıldığı, M. Weber ise, bireylere bir, takım becerilerin kazandırıldığı ve onların toplumsal yaşamdaki rollere hazırlandıkları, bir yer olarak görmektedirler (Şişman, 2004). Biehler'a göre okul; önceden belirlenmiş eğitim politikalarına uygun olarak, eğitmek istediği bireylere, yeni davranışlar kazandıracak, istenmeyen davranışları azaltacak ya da kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan toplumsal kurumlardır (Nural, 2002).

Bütün kurumlar gibi okulların da varlık nedeni amaçlarıdır. Her kurumun öncelikleri ve önemi farklı olmak üzere çeşitli amaçları vardır. Okulun doğası gereği, amaçları açık ve net olmamakla birlikte; (a) örgütsel amaçlar, (b) yönetsel amaçlar ve

* Arş. Gör.; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
** Doç. Dr.; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

(c) eğitimsel amaçlar olmak üzere sınıflandırılabilir. Okulun eğitsel amacı, eğitilen kişide değiştirilmesi gereken davranışları değiştirmektir (Dönmez, 2004a).

Okullarda davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesi için uygun ortamların oluşturulması gerekir. Çünkü davranış değişikliği için gerekli koşullardan biri ortamdır. Uygun davranışlar, uygun ortamlarda kazandırılabilir (Dönmez, 2004b). Ancak okullarda bazen, eğitim-öğretim faaliyetleri için uygun ortamların oluşturulmasını engelleyen sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, okul binalarından kaynaklanabileceği gibi okulun hizmet verdiği toplumdan da kaynaklanabilmektedir.

Okul, eğitim örgütünün halka açık olan, halkla yüz yüze gelinen kapısıdır. Bu nedenle, okulun sorunları toplumu, toplumun sorunları da okulu daha doğduğu andan itibaren etkiler (Başaran, 1996). İnsan gereksinimlerinin çeşitlenmesi, bilgi birikimindeki artış, teknolojideki gelişmeler, nüfus artışı, toplumların giderek karmaşıklaşması, toplumsal bağların zayıflaması, aile yapısındaki bozulmalar, işsizlik ve nüfus hareketliliği gibi etkenler toplumlarda yaşanan sorunların artmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda okullarda; şiddet, saldırganlık, cinsel taciz, çete faaliyetleri, hırsızlık, sigara, alkol ve uyuşturucu madde bağımlılıkları gibi sorunlar sıklıkla görülmektedir.

Okullarda öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmesi ve eğitimsel hedeflere ulaşılması için en temel koşullardan biri, öğrencilerin ve okul personelinin kendilerini güvende ve özgür hissettikleri bir eğitim ortamının sağlanmasıdır (Güven ve Dönmez, 2002). Pek çok araştırmacı, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmedikleri durumlarda; öğrenme ve öğretme etkinliklerinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşemeyeceğini belirtmişlerdir (Florida State Department of Education, 2002; Prothrow-Stith ve Quaday, 1995; Lewis-Palmer, 1999; Hantman ve diğerleri, 2002; National Educational Service, 1996; Stephens, 1995; Miller, 2003; Planty ve DeVoe, 2005; Güven, 2002; Işık, 2004a). Bazı araştırmacılar ise okulların verimliliği, etkililiği, öğrencilerin başarısı ve gelişimi açısından güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını temel koşullardan biri olarak nitelendirmişlerdir (Kadel ve diğerleri, 1999; Kitsantas, Ware ve Martinez-Arias, 2004).

Bu durum Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile de açıklanabilir. Maslow insan ihtiyaçlarını beş kategori altında incelemiştir: (1) Temel fizyolojik ihtiyaçlar (açlık, susuzluk, barınma, cinsellik ve diğer vücut ihtiyaçları), (2) Güvenlik ve emniyet ihtiyacı, (3) Sosyal ihtiyaçlar (ait olma duygusu, sevgi, kabul görme ve arkadaşlık), (4) Saygı ihtiyaçları (kişinin kendime saygısı, özerklik, başarma, statü, şöhret) ve (5) Kendini gerçekleştirme ihtiyacı. Maslow'a göre bu hiyerarşideki ihtiyaçlardan biri tamamen tatmin edildiğinde, ikinci ihtiyaç baskın hale gelmektedir (Lester ve diğerleri, 1983; Robins, 1994). Bu nedenle, öğrencinin öğrenmeye güdülenebilmesi için, alt basamaklardaki, fizyolojik, sosyal ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Işık, 2004a).

Bu açıdan bakıldığında, okullarda hiçbir korku yaşanmadan özgür bir eğitim-öğretim ortamının sağlanması için, öncelikle okulun her bir köşesinde, her bir öğrencinin, kendisini evinde olduğu kadar güvende hissetmesi gerekir. Bu nedenle okullardaki yönetimsel uygulamalar ve kuralların temel hedeflerinden biri bu güvenli ortamı oluşturmak olmalıdır (Işık, 2004a). Okulda güvenliği sağlayacak yönetimsel uygulamalar ve kurallar geliştirilmesi ve uygulanması açısından, okul yöneticilerine bü-

yük görevler düşmektedir. Ancak, okulda güvenli bir ortam yaratmayı amaçlayan bu yönetimsel uygulamaların ve kuralların belirlenmesinde, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde, bu ortamı etkileyebilecek unsurların göz ününde bulundurulması gerekmektedir.

Stephens'a (1995) göre okul güvenliğini etkileyen altı genel etken vardır. Bunlar; (a) her bir öğrencinin ve personelin bireysel özellikleri, (b) okulun fiziksel çevresi, (c) okulun sosyal çevresi, (d) okul personelinin ve öğrencilerin kültürel özellikleri, (e) yerel politik atmosfer ve (f) okul çevresinde yaşayan toplumun ekonomik durumudur.

Kadel ve diğerleri (1999), güvenli bir okul ortamı oluşturulması sürecinin; okul iklimi, güçlü liderlik, adil ve tutarlı disiplin, öğrencilerin denetlenmesi, kriz yönetim planı, istenmedik davranışlara yönelik bir dizi önleme politikaları ve programları, personel gelişimi, binaların ve öğrenci ulaşımının güvenliği, aile, okul çevresi ve toplumla işbirliği gibi bir dizi unsuru içeren bir konu olduğunu belirtmişlerdir.

Schneider, Walker ve Sprague (2000) ise, okullarda güvenliğin ve emniyetin sağlanması açısından gözden geçirilmesi gereken dört önemli unsur olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar;

- Okul alanlarının tasarımı, kullanımı ve denetimi
- Okulun yönetimsel uygulamaları ve yönetim süreci
- Okulun hizmet verdiği çevre ve çevre sakinleri
- Okula devam eden öğrencilerin kişilik özellikleri ve geçmiş yaşantılarıdır.

Gottfredson ve Gottfredson, Amerikan Kongresine sunmak üzere hazırlanan Güvenli Okul Çalışması'nın verilerini yeniden analiz ettikleri çalışmalarında okulda düzensizliğe yol açan aşağıdaki özelliklere dikkat çekmişlerdir (Perone, 1998);

- Okulun toplumsal çevresinin özellikleri (örneğin sosyo-ekonomik düzey, ırk kompozisyonu, toplumda yaşanan suç)
- Okuldaki her bir bireyin özellikleri(örneğin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, öğrenci yeteneği..)
- Okulun büyüklüğü (örneğin personel sayısı, öğrenci sayısı)
- Örgütsel iklim (örneğin müdür ve öğretmen davranışları, kurallar, kuralların uygulanması, ödüller, karar alama, öğrenci ilgisi, akademik oryantasyon, öğrenci bağlılığı-adanmışlığı-ilgisi ve inancı)
- Güvenlik önlemleri (örn., güvenlik araçları ve güvenlik personeli)

Okul güvenliği, kapsamlı ve karmaşık bir konu olduğundan, alanyazında yukarıda değinilen etmenler dışında da okul güvenliğini etkileyebilecek pek çok etkene değinilmiştir. Bu etkenler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul Güvenliğini Etkileyen Etkenler

Etkenin Kaynağı	Etken	Kaynak
Birey ve/veya Akran Grubu	☑ Yaş, ☑ Cinsiyet, ☑ Alkol ya da uyuşturucu bağımlılığı, ☑ Erken gelişim dönemlerinde şiddete maruz kalma ya da şiddete tanık olma, ☑ Anne-baba istismarı, ☑ Düşük akademik başarı, ☑ Sınıf tekrarı, ☑ Anti-sosyal akran arkadaşlığı, ☑ Akran baskısı, ☑ Çete üyeliği,	Prothrow-Stith veQuaday, 1995; Kadel ve diğerleri, 1999; Fishbaugh ve diğerleri, 2003; Welsh, 2003, Schreck, Miller ve Gibson, 2003; Florida State Dept. Of Edu ve Bureau of Inst. Supp., 1997
Aile	☑ Aile içi şiddet, ☑ İstismar, ☑ Aile yönetiminde yaşanan sorunlar, ☑ Ailedeki anti-sosyal normlar ve değerler, ☑ Ebeveynlerin alkol ve/veya uyuşturucu kullanması,	Kadel ve diğerleri, 1999; Herrenkohl ve diğerleri, 2000; Florida State Dept. Of Edu. ve Bureau of Inst. Supp., 1997
Toplum	☑ Uyuşturucu madde ve silah kullanımı ile ilgili yasal düzenlemeler, ☑ Medyaya yansıyan şiddet, ☑ Yoksulluk, ☑ Nüfus hareketliliği, ☑ Sosyo-ekonomik durum,	Kitsantas, Ware ve Martinez-Arias, 2004; Herrenkohl ve diğerleri, 2000; Welsh, Stokes ve Grene, 2000; Schreck, Millerve Gibson, 2003
Okul	☑ ***Fiziksel Etkenler*** √ Okul binasının yeri √ Okul binasının tasarımı √ Okul binasının ve eklerinin etkili kullanımı ve denetimi ☑ ***Psikolojik Etkenler (Okul İklimi)*** √ Liderlik √ Okula bağlılık ve adanmışlık √ Yabancılaşma √ Okul büyüklüğü ☑ ***Sosyal Etkenler (Okul Kültürü)*** √ Normlar √ Değerler	National School Safety Center, 1990; Stephens, 1995; Kadel ve diğerleri, 1999; Welsh, 2000; Welsh, Stokes ve Grene, 2000; Schenieder ve diğerleri, 2000; Welsh, 2003; Schreck, Miller ve Gibson, 2003; Kitsantas, Ware ve Martinez-Arias,2004; Gottfredson ve diğerleri, 2005; Dwyer ve Osher, 2000

Tablo 1'de görüldüğü gibi çoğu araştırmacı çalışmalarında, okul güvenliğini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bu etkenleri, çalışmalarının amacına göre bireysel, ailesel, toplumsal, akran grubundan kaynaklanan ve okuldan kaynaklanan etkenler olarak sınıflandırmışlardır (Bkz. Kadel ve diğerleri, 1999; Welsh, 2000; Welsh, 2003; Welsh, Stokes ve Grene, 2000; Herrenkohl ve diğerleri, 2000; Florida State Department of Education ve Bureau of Instructional Support and Community Services, 1997; Shader, 2003; Schreck ve diğerleri, 2003).

Okul güvenliğini etkileyen bu etkenler; mekân açısından okul içi (kurumsal) etkenler ve okul dışı etkenler olarak sınıflandırılabilir. Kurumsal etkenler, okuldaki bireylerin güvenliğini tehdit eden (şiddet ve saldırganlık gibi), okulun kendisinden kaynaklanan etkenlerdir. Okul dışı etkenler ise; okuldaki bireylerin güvenliğini tehdit eden ve okul çevresinden kaynaklanan etkenlerdir.

Okul Güvenliğini Etkileyen Kurumsal Etkenler

Yapılan araştırmalar, okul iklimi, okul kurallarının adil olması, okul tarafından alınan güvenlik önlemleri (Kitsantas, Ware ve Martinez-Arias, 2004) ve okul binalarının yeri, tasarımı, binaların ve eklerinin etkili kullanımı (Schneider ve diğerleri, 2000; Planty ve DeVoe, 2005) gibi okuldan kaynaklanan etkenler ile öğrenci davranışı arasında önemli ilişkiler olduğunu açığa çıkarmıştır (Kitsantas, Ware ve Martinez-Arias, 2004). Özetle okuldaki bireylerin, istenmeyen davranışlarda bulunmasında sadece bireysel etkenler rol oynamazlar. Okulun fiziksel, sosyal ve psikolojik ortamından kaynaklanan etkenler de bireyin davranışlarını etkileyebilmekte ve okulda istenmeyen davranışların gerçekleşmesine neden olabilmektedir.

Fiziksel Etkenler

Eğitim, bir çevre etkenidir. Başka bir deyişle insanı eğitmek, insana önceden belirlenen davranışları kazandıracak nitelikte düzenli bir çevre sunmak demektir. Planlı eğitimde, eğitilenin etkileneceği çevre, rasgele bir araya gelmiş varlık, olay ve düşüncelerden oluşmaz. Bunlar, eğitimin gerektirdiği biçimde ve nitelikte önceden düzenlenir (Başaran, 1999, 13). Böylece davranış değişikliğinin gerçekleşmesi için uygun eğitim-öğretim ortamı oluşturulmaya çalışılır.

Okulun fiziksel çevresi, okulda fiziksel ve psikolojik açıdan güvenliğin, etkililiğin sağlanmasında önemli bir etkendir (Schneider, Walker ve Sprague, 2000). Fiziksel olarak okul binasının inşa edileceği yeri belirleme, uygun bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma sürecinde ilk aşamadır. Okul binasının yeri belirlenirken göz önünde bulundurulması gereken bazı özellikler şöyle sıralanabilir (Işık, 2004b; Dönmez, 2004b):

1. Sunulacak eğitim ve öğretim planlarına uygun bir yer olmalıdır.
2. Devam eden öğrenciler için rahatça ulaşılabilecek bir yerde olmalıdır.
3. Trafik, gürültü ve hava kirliliği açısından sorun yaratacak yerlerden uzak olmalıdır.
4. Alt yapı hizmetlerinin sağlanabileceği bir yerde olmalıdır.
5. Okulun yeri, ileriki yıllarda genişleme imkânı sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Bu amaçla; (a) okul binası yapılacak veya okul binası olarak kullanılacak gayrimenkullerin bulunduğu yerin sağlık, eğitim-öğretim ve ulaşım bakımından elverişli ve öğrencilerin kolaylıkla gidip gelebilecekleri bir yerde olmasının göz önünde bulundurulması, (b) hapishane, meyhane, kahvehane, kıraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi topluma açık yerler ile alkollü içki satılan yerlerin, okul bina ve tesislerinden en az 100 metre uzaklıkta bulunması, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 1961, *Değişik: 12.11.2003 – 5002/1 md*).

Okul binalarının tasarımı, binaların ve eklerinin etkili kullanımı ve denetimi de okuldaki bireylerin kararlarını ve davranışlarını etkileyebilmektedir (Stephens, 1995; North Carolina State Department of Public Instruction, 1998; Schneider ve diğerleri, 2000; Planty ve DeVoe, 2005). Örneğin Astor, Meyer ve Behre (1999) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, okullarda yaşanan şiddet olayları daha çok koridorlar, kantinler (yemekhane) ve okul bahçesi gibi yerlerde yaşanmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğrenciler ve öğretmenler ayrıca okullarda yaşanan şiddet olaylarının özellikle öğrencileri denetleyecek bir yetişkinin olmadığı zamanlarda meydana geldiğini belirtmişlerdir.

Bu bağlamda, okul binalarının tasarımı ve kullanımı ile istenmeyen davranışların ve suç eylemlerinin gerçekleşmesi arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu amaçla ABD'de, Crime Prevention Through Environmental Design-CPTED (Çevresel Düzenleme İle Suçun Önlenmesi) ilkeleri geliştirilmiştir. Bu ilkelerin temelinde, fiziksel çevrenin uygun bir biçimde tasarlanmasının ve etkili kullanılmasının hem suçun yaratacağı korkuyu hem de suç eylemlerini azaltabileceği yatmaktadır (North Carolina State Department of Public Instruction, 1998).

Gelişmiş ülkelerde okul binalarının tasarımı, özel bir uzmanlık alanı olarak ele alınmış olmasına karşın Türkiye'de henüz bir uzmanlık alanı olarak gelişmemiştir. Son dönemlerde MEB tarafından tip proje geliştirme çalışmaları olmasına karşın ("Yeni Okul Projeleri", 2006), okul binaları halen genel olarak bu konuda devletçe geliştirilmiş bazı standart tip projelere göre yapılmaktadır (Işık, 2004b). Ancak gelişmekte olan veya az gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de, bina tasarımlarındaki ve denetimindeki yetersizlikler ve eksiklikler nedeniyle insan yoğunluğunun fazla olduğu okul, hastane vb. binalarda, doğal felaketlerin ve kazaların etkileri büyük olabilmektedir (Kişioğlu ve diğerleri, 2005). Örneğin 1 Mayıs 2003 tarihinde Bingöl'de meydana gelen depremde bir ilköğretim okulundaki 85 öğrenci ve 1 nezaretçi öğretmen hayatını yitirmiştir (Kişioğlu ve diğerleri, 2005; Gülkan ve Utkutuğ, 2003). 1 Mayıs 2003 Bingöl depreminde hayatını kaybeden insanların (177 kişi) yarısının sadece bir okuldan olması üzerinde önemle düşünülmesi gereken bir konudur. Ülkemizin % 96'sının deprem kuşağında olması (Petal ve Türkmen, 2001) ise konunun önemini daha da artırmaktadır.

Bu nedenle okul binalarının; öğrencilerin ve okul personelinin kendilerini hem fiziksel hem de psikolojik açıdan güvende hissedecekleri bir okul ortamının gerektirdiği bir dizi ölçüte uygun olarak yapılması kaçınılmazdır. Ülkemizin büyük bir kısmının deprem kuşağında olması bu durumu zorunlu hale getirmektedir. Çalışmalarında okul binalarının deprem güvenliği için en az tasarım ölçütlerini belirlemeyi amaçlayan Gülkan ve Utkutuğ (2003), yaşanmış deneyimlerinden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı'nca yaptırılacak bütün betonarme okulların, can güvenliğini artırmak amacıyla asgari miktarda perde duvara sahip olacak şekilde boyutlandırılmasını önermişlerdir.

Okul binalarının ve eklerinin (spor salonu, atölye, yemekhane vb.) deprem güvenliği dışında genel güvenlik açısından sahip olması gereken bazı özellikler şöyle sıralanabilir (Dönmez, 2004a):

1. Okul binası, okul personelinin ve öğrencilerin sağlığını bozacak nitelikte olmamalıdır. Bu nedenle ısıtma, aydınlatma ve havalandırma sistemleri sağlık koşullarına uygun olmalıdır.

2. İnsanların ve eşyanın korunması için okul binası güvenli olmalıdır. Okul kapıları ve pencereleri sağlam ve kilitlenebilir nitelikte olmalıdır.
3. Okulda ortak kullanılan tuvalet, lavabo, kantin vb. alanlar öğrenci sayısı dikkate alınarak yeter sayıda yapılmalı, kantinler öğrencilerin başta kırtasiye ve sağlıklı beslenme gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte olmalıdır.
4. Okul binaları sade, kullanılmayan alan yaratacak girinti ve çıkıntıları, uzun ve dolambaçlı koridorları olmayan binalar olarak tasarlanmalıdır.

Özetle okullarda fiziksel anlamda güvenli bir ortamın sağlanması için, gözden geçirilmesi gereken önemli bazı çevresel özellikler şöyle sıralanabilir (Atlas, 2002; Dunn, 1999):

- Bahçe ve/veya okul giriş-çıkış noktalarının tasarımı, sayısı, denetimi
- Tuvaletlerin yeri ve tasarımı
- Kantin, oyun alanı gibi ortak kullanılan alanların tasarımı, denetimi
- Okul binasındaki daha fazla sorunun yaşandığı kör noktalar ya da tenha yerler ve bu yerlerin denetimi
- Günün farklı saatlerinde okulda yaşanan yoğunluğun (trafik) planlanması
- Öğleden sonra ve akşam saatlerinde düzenlenecek etkinlikler için okulun ve çevresinin ışıklandırılması
- Değişik sınıf düzeylerinde öğrencilerin ders aralarında bir araya geldiği koridorlar

Psikolojik Etkenler (Okul İklimi)

Okulların da bireyler gibi kendi kişilik özellikleri (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Welsh, 2000) bir başka ifade ile iklimleri vardır. Hoy ve Miskel'e göre okul iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden özellikler bütünüdür (Çelik, 2002). Peterson ve Skiba (2001) okul iklimini; farklı öğrenme ürünlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilecek, okul çevresine ilişkin olumlu ve olumsuz duyguların yansıması olarak tanımlamışlardır. En genel anlamıyla okul iklimi; okulun genel atmosferi veya okuldaki genel tutumdur, yani okulun diğer okullardan ayırt edilmesini sağlayan kişiliğidir.

Okul iklimine ilişkin yukarıdaki tanımlamaların ortak yönü iklimin bireysel algılara dayalı olmasıdır. Bu nedenle okul iklimi psikolojik yönü ağır basan bir kavram olarak nitelendirilebilir Okul iklimi, daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır. Örneğin okul dışından bir kimse bir okulu ziyaret ettiğinde, o okulun iklimi hakkında, gözlediği bazı durumlara bağlı olarak bir fikir sahibi olabilir.

İklim, okulun hem fiziksel özelliklerini hem de okuldaki düzen, doyum ve verimlilik düzeyini kapsar. Okul iklimi, aynı zamanda okuldaki problemlerin çözümünde hangi yaklaşımların izlendiğini ve öğrencilerin, öğretmenlerin, diğer personelin ve toplumun birbirlerini nasıl etkilediğini de kapsar. Ayrıca iklim, öğrencinin okula bağlılık hissedip hissetmediğini ve okul kurallarının nasıl belirlendiğini, nasıl ifade edildiğini, nasıl anlaşıldığını ve uygulandığını da yansıtır (National School Safety Center, 1990). Perone (1998) okul ikliminin öğrenci davranışları ve okul güvenliği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Welsh, Stokes ve Greene'e (2000) göre okul iklimi; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında istendik davranışa ilişkin

normların belirlenmesine yardım eder ve okul güvenliği için kurumsal sorumlulukların belirlenmesini sağlar. Bu bağlamda olumlu bir okul iklimi, okulda güvenliğin sağlanmasına ve arttırılmasına katkıda bulunabileceği söylenebilir. Çünkü okulun örgütsel iklimi, okuldaki bireylerin davranışlarını etkilediği gibi onların davranışlarından da etkilenen, göreli olarak süreklilik gösteren bir niteliktir (Dönmez, 1992).

Okul müdürünün liderlik özellikleri, okul iklimini etkileyebilen önemli bir etmendir (Stephens, 1995). Çünkü liderin, okul yönetimine ilişkin tutum ve davranışları, okul iklimini etkileyebilmektedir. Bu nedenle, olumlu bir okul iklimi yaratılmasında, okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir (Stephens, 1995). Okul yöneticileri, okul güvenliği açısından tehdit oluşturan durumların saptanmasından, önlemlerin planlanması ve uygulanmasına kadar her aşamada merkezi bir rol oynamaktadırlar. Bu durum da, okul yöneticilerinin yöneticilikten çok liderlik davranışları göstermelerini zorunlu hale getirmektedir (Dönmez, 2001).

Öğrencileri önemseyen, önemsediğini gösteren ve öğretmenlere ve okul personeline bu açıdan model oluşturan bir yöneticinin, okulda olumlu bir iklim yaratılmasına katkıda bulunacağı söylenebilir. Güvenli bir okul ikliminde, her bir öğrenci önemsenir. Böyle bir iklime sahip eğitim ortamlarında, istendik davranışlara ilişkin beklentiler ve kurallar açıkça belirtilir, tutarlı ve adil bir şekilde uygulanır (Stephens, 1995).

Öğrencilerin ve personelin, okula bağlılıkları ve adanmışlıkları, okul iklimini ve aynı zamanda okul güvenliğini etkileyen bir diğer önemli etkendir. Gerçekten güvenli bir okulda, herkesçe paylaşılan bir bağlılık ve kimlik duygusu vardır (Stephens, 1995). Okula bağlılık; öğrencilerin okulu, öğretmenleri ve öğretmenlerinin düşüncelerini ne düzeyde önemsediklerinin göstergesidir. Okula bağlılık gösteren öğrenciler, okul etkinliklerine daha fazla katılırlar, okul normlarını daha üst düzeylerde içselleştirirler ve kendilerini daha değerli ve kabul edilmiş hissederler. Bu nedenle okula bağlı öğrencilerin, okul kuralları dışında davranma olasılıkları düşüktür (Payne, Gottfredson ve Gottfredson, 2003).

Okula bağlı olan öğrencilerin okula az bağlı olan öğrencilere oranla daha az suç işlediklerini saptayan çok sayıda araştırma vardır (Kızmaz, 2004). Bu durum, suç ile okula bağlılık arasında negatif bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Yani öğrencilerin ve personelin okula bağlılıklarının artması, okulda yaşanabilecek şiddet ve suç olaylarını azaltabilmektedir.

Okula bağlılığı etkileyen önemli faktörlerden biri okul büyüklüğüdür. McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002), öğrencilerin, okula bağlılıklarını arttıracak yolları belirlemek amacıyla, okula bağlılık ve okul çevresi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda ortalama olarak küçük okullardaki öğrencilerin, okula daha fazla bağlı oldukları bulunmuştur. Büyük okullardaki öğretmenler, bütün öğrencilerle sıcak ve olumlu ilişkiler kuramamaktadırlar (McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002). Bu durum, okullarda bir kimliksizlik ve güçsüzlük kültürünün oluşmasına neden olabilmektedir (Welsh, Stokes ve Grene, 2000). Bu da, okullardaki bağlılığı olumsuz yönde etkilemektedir.

Warner ve diğerleri (1999), öğrenci sayısının hızla arttığı, büyük sınıfları olan ve öğrenci-öğretmen oranlarının yetersiz olduğu büyük okullarda, öğrencilerin daha fazla yabancılaştığını bulmuşlardır. Büyük okullardaki öğrencilerin, müfredat içi ve

dışı etkinliklere daha az katıldıkları söylenmektedir. Okul etkinliklerine katılma düzeyinin düşük olması, sosyal bütünleşme düzeyinin de düşmesine ve daha fazla olumsuz öğrenci davranışının ortaya çıkmasına yol açmaktadır. ABD'deki okullarda, son dönemlerde meydana gelen 7 ölüm olayının 5'i 1.000 veya daha fazla öğrencisi olan okullarda meydana gelmiştir("Another Take," 1999). Okul büyüklüğü, güvenlik açısından bir risk etkeni olarak görülse de, küçük okulların her koşulda güvenli olacağı ya da büyük okulların her koşulda güvensiz olacağı da düşünülmemelidir.

Sosyal Etkenler (Okul Kültürü)

Okul kültürü; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personeli arasındaki ilişkileri temsil eden inançlar, değerler ve tutumları kapsar. Okul kültürü; iletişim modellerini, uygun davranışlara ilişkin normları, rol ilişkilerini, rol algılarını, etkileşim ve uyum gösterme örüntülerini, ödülleri ve yaptırımları da içeren birçok konuyu kapsar (Welsh, 2003). Özetle okul kültürü, okuldaki bireylerin günlük davranışlarını yönlendiren inançlar ve değerlerden oluşur ve okulda kabul gören davranışları tanımlar (Stephens, 1995).

Bir okulda yönetim kültürü, öğretmen kültürü ve öğrenci kültürü gibi bazı alt kültürler bulunabilir. Ancak okul kültürünün okuldaki bütün bireyler tarafından paylaşılan ortak kültür olması beklenir (Şişman, 2004). Yapılan araştırmalar, ortak bir kültüre sahip olmayan okullarda, şiddet olaylarının yaşanma ihtimalinin daha fazla olduğunu göstermektedir (Bass, 2004).

Okul kültürü, okuldaki bireylerin davranışlarını, mesajları, sembolleri içermesi nedeniyle daha çok sosyolojik bir kavram olarak nitelendirilebilir (Dönmez, 2004a,: 101). Okul kültürü, daha çok okul örgütünün görünen öğelerini ortaya koyar (Güçlü, 2003). Okul iklimi ile ilgili çalışmalar genellikle davranışa ilişkin algıları incelerken, okul kültürü ile ilgili çalışmalar varsayımlar, değerler ve normları inceler (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991)

Bu bağlamda en önemli konulardan biri okulda istendik davranışlara ilişkin normlardır. Çünkü en iyi şekilde düzenlenmiş çevrede bile, istenmeyen davranışların ortaya çıkması, okul kurallarının uygulanmasını gerektirir (National School Safety Center, 1990). Okullar, kurallar tarafından yönetilen örgütler olmalıdırlar. Ancak birçok öğrenci, okul ve sınıf kurallarının neler olduğuna dair çok az deneyimle okullara gelmektedirler. Benzer biçimde, birçok öğrenci de, okul ve sınıf kurallarının oluşturulmamasından dolayı başarısızlığa düşmektedir (Arslan, 2004).

Bu nedenle okul kuralları açıkça tanımlanmalıdır. Açık, adil ve tutarlı disiplin kuralları oluşturmak, olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturmak için gerekli bir unsurdur (National School Safety Center, 1990; Kitsantas ve diğerleri, 2004). Okul kuralları ile okul güvenliği ilişkisi üzerine yapılmış önemli çalışmalardan biri National Institute of Education's–NIE [Ulusal Eğitim Enstitüsü] (1978) tarafından, Amerikan Kongresine rapor olarak sunulmak üzere hazırlanan "Güvenli Okul Çalışması"dır. Bu çalışma sonunda hazırlanan raporda; en kötü disiplin problemlerinin yaşandığı okullarda; okul kurallarının açık, adil ve tutarlı olmadığı, kuralların zorlama yoluyla uygulandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Okuldaki bütün bireylerin ortaklaşa inandığı temel değerler, okul kültürünün önemli bir öğesidir (Güçlü, 2003). Bu ortak değerler, aynı zamanda okuldaki alt kültürlerin birleştirilmesi görevini de üstlenebilmektedir. Okul güvenliğini de etkileyebi-

len ortak değerlerden bazıları şöyle sıralanabilir (Stephens, 1995; Dwyer ve Osher, 2000; Hernandez ve Seem, 2004)

- Öğrencilerin ve okul personelinin birbirlerini önemsemesi,
- Okulda akademik başarıya odaklanılması, öğrenciler arasında ayrım yapılmaksızın, herkesten üst düzeyde akademik performans ve başarı beklenmesi,
- Ailelerin ve toplumun çeşitli yollarla eğitime ve okula ilgilerinin ve katılımlarının sağlanması,
- Okuldaki bireyler arasındaki işbirliği
- Önemli konularda (örn., okul güvenliği) okul personeli, aileler ve öğrencilerle birlikte karar alınması

Okul kültürü ve iklimi arasında bazı farklılıklar olsa da, bu kavramları ve kavramların içeriklerini birbirinden kesin bir şekilde ayırmak güçtür. Çünkü okul iklimi ve okul kültürünün öğeleri arasında bir etkileşim olabilmektedir. Örneğin okul yöneticisinin tutum ve davranışlarını içeren liderlik özelliklerinin, hem psikolojik hem de sosyal boyutu bulunmaktadır. Bu özelliğinden dolayı liderlik, okulun hem psikolojik (iklimsel), hem de sosyal (kültürel) bir özelliği olarak nitelendirilebilir.

Okul iklimi ve okul kültürü arasında kesin sınırları olan bir ayrım yapılamasa da, okul iklimi ve okul kültürünün okuldaki bireylerin davranışını etkilediği bilinen bir gerçektir. Özetle, okul iklimi ve okul kültürü, okul güvenliği ile ilişkilidir ve okul güvenliğini etkilemektedir.

Sonuç

Okullarda eğitsel amaçlara ulaşılmasını sağlamak için; öğrencilerin ve öğretmenlerin, fiziksel ve psikolojik korku yaşamadan, özgürce öğrenebilecekleri ve öğretebilecekleri, güvenli bir okul ortamı yaratılmalıdır. Ancak fiziksel ve psikolojik açıdan güvenli bir okul ortamı oluşturulurken, bu ortamı etkileyen öğelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bağlamda, okulda güvenliğin sağlanmasını olumsuz olarak etkileyebilecek fiziksel, psikolojik ve sosyal bütün kurumsal etkenler, göz önünde bulundurulmalı ve bu etkenlerin olumsuz etkilerini azaltmaya ve önlemeye yönelik önlemler alınmalıdır.

Okuldaki bireylerin kendilerini fiziksel açıdan güvende hissetmelerini sağlayacak unsurlardan biri, okul binasıdır. Ayrıca bütün kamu binaları gibi okul binaları da olağanüstü hallerde insanların yararlanacakları ve sığınacakları binalardır. Bu nedenle, bu binaların tasarımı, yapımı ve kullanılması konusunda çok titiz olunmalıdır. Bu bağlamda MEB'in yürütmüş olduğu tip proje okulları geliştirme çalışmaları büyük öneme sahiptir. Çünkü tip proje okullarının tasarım ve yapım aşamalarında deprem güvenliği göz önünde bulundurulmuş, yangın merdivenleri standart hale getirilmiştir. Ancak eğitim binalarının yapımında tip projelerinin uygulanması zorunlu değildir. Yapılacak yeni okul binalarının tasarımı ve yapımında bu uygulamanın zorunlu hale getirilmesi okullarda fiziksel güvenliğin arttırılmasına katkı sağlayacaktır.

Okul binalarının ve eklerinin tasarım ve yapımı kadar etkili kullanılması da önemlidir. Bu nedenle, okullarda şiddet ve saldırganlık olaylarının daha çok yaşandığı yerler belirlenmeli ve bu yerlerdeki denetimler arttırılmalıdır. Kısaca her bir okul binası, fiziksel güvenlik açısından değerlendirilmeli, eksik ve sorun yaratan noktalarda gerekli önlemler alınmalıdır. Bu noktada, her bir okulun özgün koşullarını göz önünde bulundurmalı, gerektiği takdirde okulda fiziksel güvenliği sağlamaya yönelik çağdaş teknolojik olanaklardan (kamera, detektör vb.) da yararlanılmalıdır.

Okulun fiziksel çevresi gibi, okulun iklimi ve kültürü de okul güvenliğini etkileyebilmektedir. Okulda güvenliği arttırmayı amaçlayan fiziksel önlemler ve düzenlemeler, öğrencilerin ve personelin kendilerini tamamen güvende hissetmelerini sağlamayabilir. Çünkü güvenlik, hem fiziksel hem de psikolojik boyutları olan bir kavramdır. Fiziksel açıdan güvenli bir okulda bile öğrenciler ve okul personeli kendilerini psikolojik açıdan güvende hissetmeyebilir. Bu bağlamda okulda olumlu ve sıcak bir iklimin ve güçlü bir kültürün oluşturulması, güvenlik sorunlarının yaşanma olasılığını azaltabilir.

Okulda olumlu bir iklimin ve kültürün oluşturulmasında tüm, okul personeline önemli görevler düşmektedir. Özellikle okul yöneticileri, okul güvenliği açısından tehlike oluşturabilecek durumların saptanması, gerekli önlemlerin planlanması ve uygulanması aşamalarında merkezi bir rol oynamaktadırlar. Bu nedenle okul ikliminin belirleyicisi olarak nitelendirebileceğimiz okul yöneticileri, güvenli bir ortam yaratmaya çalışmalıdırlar.

Bu noktada, öğrenci-öğrenci, okul personeli-öğrenci ve personel-personel ilişkilerine önem verilmeli, öğrencilerin ve personelin okula bağlılıklarını arttıracak çalışmalar yürütülmelidir. Örneğin, okulda ders dışı kültürel ve sportif etkinlikler düzenlenmeli, bu etkinliklere sadece öğrenci ve personelin değil aileler ve toplumun da katılımı sağlanmalıdır. Okul kuralları belirlenirken, okul personeli ve öğrencilerinde görüşü alınmalı, kurallar uygulanırken adil ve tutarlı olunmalıdır. Benzer biçimde okuldaki bütün bireyler tarafından paylaşılan ortak bir okul kültürü oluşturulmalı, oluşturulan bu kültürü korunmalı ve gerektiğinde bazı değişiklikler yapılmalıdır.

Kaynakça

Another take on school violence: School size and location, are they factors? (1999). *Rural Policy Matters,* 1(4), 1–2.

Arslan, H. (2004). Sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 26–41). Ankara: Öğreti, Pegem A Yayıncılık.

Astor, R. A.; Meyer, H. A. and Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal.* 36(1): 3–42

Atlas, R. (2002). *Designing safe schools*. Miami, FL: Atlas Safety ve Security Design Inc.

Bass, R. (2004). *The impact of school culture on school safety: An analysis of elemantary schools of southwestern metropolitan school district*. (Unpublished Doctoral Disetation). University of Arizona: Arizona

Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

_____. (1999). *Eğitime giriş (Dördüncü Kez Yeniden Basım)*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye.

Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DeVoe, J. F., Peter, K., Noonan, M., Snyder, T. D., ve Baum, K. (2005). *Indicators of school crime and safety: 2005 (NCES 2006–001/NCJ 210697).* U.S. Departments of Education and Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Of_ce.

Dönmez, B. (1992). *İnönü Üniversitesi'nin örgütsel iklimi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).* İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

_____. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 63–74.

_____. (2004a). Bir eğitim kurumu olarak okul. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss. 85–114). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

_____. (2004b). Sosyal bir sistem olarak sınıf ve sınıfın öğrenme ,iklimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 43–62). Ankara: Öğreti, Pegem A Yayınları.

Dönmez, B., ve Güven, M. (2001). *Ortaöğretimde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri*. Malatya: İnönü Üniversitesi Araştırma Projesi (Proje No: 2001/54).

Dunn, M. (1999). Critical elements in school security. *American School and University, 71*(11), 13–16.

Dwyer, K and Osher, D. (2000). *Safeguarding our children: An action guide.* Washington, D.C: U.S. Departments of Education and Justice, American Institutes for Research

Florida State Department of Education. (2002). *Voices from the field: Working together for safe and secure schools*. Tallahassee, FL: Florida State Department of Education, Southeastern Regional Vision for Education (SERVE).

Florida State Department of Education and Bureau of Instructional Support and Community Service. (1997). *School staff guide to risk and resiliency*. Tallahassee, FL: Author.

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., and Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Result from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research In Crime and Delinquency, 42*(4), 412–444.

Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı:6, 147–159.

Gülkan, P., ve Utkutuğ, D. (2003). Okul binalarının deprem güvenliği için minimum dizayn kriterleri. *Türkiye Mühendislik Haberleri, 2003/3*(425), 13–22.

Güven, M. (2002). Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevi. *Eğitim Araştırmaları,*3(9), 68–72.

Güven, M., ve Dönmez, B. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(4), 59–68.

Hantman, I., Bairu, G., Barwick, A., Smith, B., Mack, B., Meston, S., et al. (2002). *Safety in numbers: Collecting and using crime, violence and discipline incident data to make a difference in schools*. Washington, DC: National Forum on Education Statistics (ED/OERI).

Hernandez, T. J., and Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Proffesional School Counseling, 7*(4), 256–262.

Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbot, R. D., and Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health, 26*(3), 176–186.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., and Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Işık, H. (2004a). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi (Güz 2004), Sayı: 164*.

_____. (2004b). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 37–71). Ankara: Öğreti, Pegem A Yayıncılık.

Kadel, S., Watkins, J., Follman, J., and Hammond, C. (1999). *Reducing school violence: Building a framework for school safety (Third Edition)*. Tallahassee, FL: Florida State Department of Education.

Kişioğlu, A. N., Demirel, R., and Öztürk, M. (2005). Assessing the indoor environment of primary Schools in the southwest of Turkey. *Indoor Built Environ, 14*(2), 141–145.

Kitsantas, A., Ware, H. W., and Martinez-Arias, R. (2004). Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *Journal of Early Adolescence, 24*(4), 412–430.

Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim düzeyi ve suç: Suç-okul ilişkisi üzerine sosyolojik bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 291–319.

Lester, D., Hvedza, J., Sullivan, S., and Plourde, R. (1983). Maslow's hierarchy of needs and psychological health. *The Journal Of General Psychology, 109*, 83–85.

Lewis-Palmer, T. (1999). Developing positive school-wide discipline systems. In T. J. Lewis ve G. Sugai (Eds.), *Safe schools: School-wide discipline practices* (pp. 5–11). Reston, VA: Council for Children With Behavioral Disorders.

M.E.B. (1961). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. Resmî Gazete. Sayı: 10705. (*Değişik: 12.11.2003 – 5002/1 md*- 25296 Sayılı Resmi Gazete).

McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., and Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health, 72*(4), 138–146.

Miller, A. M. (2003). *Violence in U.S. public schools: 2000 School survey on crime and safety, NCES 2004–314 Revised. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Educational Service. (1996). *How to create safe schools: Action steps for the community. A workshop and planning guide to help communities bring security and peace to their schools*. Bloomington, IN: Author.

National Institute of Education's. (1978). *Violent schools, safe schools: The safe school study report to congress*. Washington, DC: National Institute of Education's

National School Safety Center. (1990). *School safety check book*. Malibu, CA: Pepperdine University, National School Safety Center.

North Carolina State Department of Public Instruction. (1998). *Safe schools facilities planner. Environmental control, school size, health and life safety, school climate and order*. Raleigh: North Carolina State Department of Public Instruction.

Nural, E. (2002). Okul ve sınıf ortamı. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim üzerine* (ss. 291–317). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Payne, A. A., Gottfredson, D. C., and Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology, 41*(3), 749-777.

Perone, D. C. (1998). *The relationship between school climate and school safety: Perceptions of urban middle school students and teachers.* Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University.

Petal, M., ve Türkmen, Z. (2001). *ABCD temel afet bilinci el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü-BÜ-KRDAE.

Peterson, R. L., and Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *The Social Studies, 92*(4), 167–175.

Planty, M., and DeVoe, J. F. (2005). *An Examination of the conditions of school facilities attended by 10th-grade students in 2002 (NCES 2006–302). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Prothrow-Stith, D., and Quaday, S. (1995). Hidden casualties: The relationship between violence and learning. *Streamlined Seminar, 14*(2).

Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (S. A. Öztürk, Trans.). Eskişehir: Etam A.Ş.

Schneider, T., Walker, H., and Sprague, J. (2000). *Safe school design: A handbook for educational leaders- applying the principles of crime prevention through environmental design.* Eugene, OR: Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.

Schreck, C. J., Miller, J. M., and Gibson, C. L. (2003). Trouble in the school yard: A study of the risk factors of victimization at school. *Crime ve Delinquency, 49*(3), 460–484.

Shader, M. (2003). Risk factors for delinquency: An overview. *Child Delinquency Bulletin Series (NCJ 193409).* U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention: Washington, DC.

Stephens, R. D. (1995). *Safe schools: A handbook for violence prevention.* Bloomington, IN: National Educational Service.

Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe giriş (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Warner, B. S., Weist, M. D., and Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Education, 34*(1), 52–68.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals Of The American Academy Of Political and Social Science, 567*, 88–107.

Welsh, W. N. (2003). Individual and institutional predictors of school disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice, 1*(4), 346–368.

Welsh, W. N., Stokes, R., and Greene, J. R. (2000). A macro-level model of school disorder. *Journal of Research In Crime and Delinquency, 37*(3), 243–283.

http://egitimedestek.meb.gov.tr/haber.php?id=97. *Yeni Okul Projeleri ile Adınızı Geleceğe Taşıyın*. (Milli Eğitim Bakanlığı Resmi Web Sitesi, Erişim: 16.02.2006).

INSTITUTIONAL FACTORS RELATED TO SCHOOL SAFETY AND SOME PRECAUTIONS

Niyazi ÖZER*
Burhanettin DÖNMEZ**

Abstract

An educational environment that students and school personel feel safe and free of intimidation, is one of the basic conditions in order to realize teaching in schools and to reach educational aims. However sometimes there are some inappropriate issues for teaching that may arise from students, teacher, administrator, school buildings or community.

It is diffucult to consider all of the individual, familial, social and institutional factors that may prevent school safety and also to take precautions to reduce their negative effects. But at least, institutional factors affecting school safety and its negative effects on teaching activities should be minimized.The purpose of this article is to define institutional factors in literature that affect school safety.

Key Words: School safety, institutional (internal) factors, external factors

* Ass.; İnönü University Faculty of Education
** Assoc.Prof.; İnönü University Faculty of Education

ÜNİVERSİTE SEÇİMİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLERE İLİŞKİN EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Yusuf CERİT*
Kaya YILDIZ*
Nuri AKGÜN*

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite seçiminde etkili olan faktörlere ilişkin olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma alanını, 2005-2006 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 947 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen temel bulgulara göre üniversitenin öğrencilerin ilgili olduğu alana sahip olmasının, okul seçiminde öğrencilere göre "çok" etkili olduğu görülmektedir. Okul seçimine etki eden faktörlere ilişkin ailelerin gelir düzeyleri ve anne/baba eğitim düzeylerine göre öğrencilerin görüşleri arasında farklılık bulunmaz iken, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre öğrencilerin görüşleri arasında farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üniversite, okul seçimi, pazarlama politikası

Giriş

Son on yılda eğitim çevresinde en önemli değişimlerden biri, okullarda yeni bir yönetim kültürü gelişmesine neden olan kurumlar arası rekabet ve eğitimsel pazarların oluşması ile okul seçiminin eğitim araştırma ve politikalarında yaygın olarak tartışılan en önemli konulardan biri olmasıdır (Oplatka v.d., 2002, 419; Glatter, Hirsch ve Watson, 2004,50; Jackson ve Bissel, 2005, 196; Chen ve Sönmez, 2005,1).

Eğitim, birey ve toplumların sosyal ve ekonomik beklentilerinin karşılanmasında önemli bir potansiyele sahiptir. Genellikle her toplumda, kamu otoriteleri sosyal beklenti ve hedefleri tanımlar, aynı zamanda kamu politikası ve kurumsal olarak eğitim verenler, aile ve bireyin okul seçimlerinin sınırını belirler (Varghese, 2004, 28). Hemen hemen bütün toplumlar, bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaları için kurumsal bir yapılanmayı gerçekleştirmişlerdir. Eğitimin genel hedefleri, eğitim hizmetinden faydalananlardan bağımsız olarak belirlenmektedir. Dolayısıyla, kamu otoriteleri, eğitimsel programların hazırlanması ve bireylere nasıl sunulacağı konusunda yetkiyi kullanmaktadırlar. Günümüzde her ne kadar çeşitli özel girişimler ve pazar-

* Yrd. Doç. Dr.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

lama anlayışına uygun yapılanmalar ortaya çıkmaya başlamış olsa da, genelde önemli eğitimsel kararlar devlet otoriteleri tarafından alınmaktadır.

Eğitimle ilgili kamu politika ve kararlarına daima eşitlik ilkesi rehberlik etmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğine olan ilgi eğitim hizmetlerini sağlayanlarda tek düzeliğe doğru bir hareketi ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, çoğu ülkede kamu otoriteleri birbirine benzer okullar ve üniversiteler kurmuşlardır. Çoğunlukla da eğitim veren kurumlarda tekdüzelik, standartlaşma ve kalite güvencesi bakımından haklı görülmüştür. Standartlaşma, otoritenin merkezileşmesini gerektirir. Bu yüzden eşitlik düşünceleri, eğitim örgütlerindeki tek düzelik, standartlaştırılmış prosedürler ve merkezi kararlar, bir kamu eğitim sisteminin genel özellikleridir. Bireylerden, kamu otoriteleri tarafından belirlenmiş olan seçenekler arasından tercih yapmaları beklenmektedir. Bu anlamda bireyler için seçenekler sınırlıdır ve seçimler tek tip olan eğitim kurumlarının oluşturduğu bir durumla sınırlandırılmıştır ve insanlar standartlaştırılmış prosedürlere uymak durumunda kalmışlardır (Varghese, 2004).

Sosyal hizmet/politika sağlamada finansal sınırlanma ve zayıflamış devlet kapasitesiyle yüzleşmede, eğitimde reform ve yeniden yapılanma için baskı, toplumda farklı paydaşların artmakta olan talep ve beklentileri gittikçe artan şekilde okul yöneticilerini bu istekleri karşılamaya zorlamaktadır. Bununla birlikte küreselleşme ve bilgiye dayalı ekonomi evrimi küresel pazar çevresinde ulus devletlerin rekabet edebilirliğini korumak/geliştirmek için ilave baskılar yaratmıştır. Devletlerin ulusal kapasitelerini artırmak için, eğitim reformları 1980'den beri ileri derecede sanayileşmiş ulus devletler arasında ortak gündem olmuştur (OECD, 2001). Rekabetçi bir ortamda, gittikçe artan şekilde toplumlar/ülkeler eğitim sistemlerini kapsamlı şekilde incelemek ve eğitimde radikal reformlar yapmakla uğraşmaktadırlar (Mok, 2003, 349-350). Günümüzün en önemli eğitim reformu, aile/öğrencilere okul seçim imkânının sağlanması ve pazara dayalı rekabet şekillerini kapsamaktadır (Cullen, v.d., 2005, 729-730).

Elitten kitle eğitim sistemlerine doğru büyük bir değişimle okullar müşteri yönelimli ve pazar yönelimli bir çevrede öğrenciler veya müşterilere sağlanan bir hizmet ve mal çeşidi olarak hem programları hem de derslerin pazar değerini ve kalitesini geliştirmek için gittikçe artan bir baskı altındadırlar. Dünyada çoğu ülkede, okul/üniversite eğitiminde pazarlama anlayışına dayalı yapılanma yerleşmeye başlamıştır (Mok, 2003, 352; Ritzen v.d., 1997, 331).

Okul seçimi, eğitim hizmeti veren okullar arasında gittikçe artan rekabet yoluyla, kamu okullarının kalitesini geliştirebilecek potansiyele sahip olan bir reform olarak ortaya çıkmıştır (Buddin v.d.,1998,111). Bununla birlikte, okul seçimini savunanlar, seçim olanaklarının artmasıyla eğitim veren örgütlerin çok daha etkili ve öğrenci isteklerine daha duyarlı olmak için zorlanacağını ileri sürmektedirler (Cullen v.d, 2005).

Eğitimde seçim ve pazarlama fikirleri, Batı ülkelerinde kamu okullarının yeniden yapılandırılmasından etkilenmiştir. Pazarlama, okulların performansları ile ilgili kararlar almak için ailelere bilgi verme, müşterilere duyarlı olma ve okulların sorumluluk almaları üzerine odaklanmıştır. Böylece eğitim veren örgütler finansal olarak yaşamak istiyorsa çocuklar için rekabet etmeye zorlanmıştır (Oplatka v.d., 2002, 420).

Ancak pazarlamanın rekabetçi doğasına rağmen aslında hükûmet fonları ve seçim programı politikaları açısından açıkça görüleceği gibi eğitimsel pazarlar kamu sektörünün dışında bulunan pazarlardan farklı olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu yüzden, eğitimsel pazar içine giren arz ve talep alanları bakımından klasik serbest pazarlardan farklı olduğunu gösteren yarı piyasa modeli (quasi-market) terimi kullanılması tercih edilmiştir (Oplatka v.d., 2002, 420).

Okul seçimiyle ilgili politikalar üç kavrama dayalıdır: 1. Okullar, müşterilerinin tercihlerine ve ihtiyaçlarına çok daha duyarlı olacaktır. 2. Tercih, rekabetçi ortamda okul sistemlerinin geliştirilmesi için yeni bir dinamik yaratacaktır. 3. Tercih, "bir beden hepsine uygundur" şeklindeki monopolcü anlayışa dayalı eğitim modelini değiştirecek ve farklı istekleri ve ihtiyaçları karşılamak için çeşitliliğe izin verecektir (Glatter v.d., 2004, 50-51).

Teorik olarak pazarlama anlayışına uyum sağlayan okullar, toplumun ihtiyaçlarındaki değişimler için çok daha duyarlıdır. Bu okulların odağında, aileler ve çocuklarla onların ihtiyaçlarını karşılamak oldukça önemli ve öncelikli görülür (Oplatka ve Hemsley-Brown, 2004, 381). Böylece eğitimsel pazar, toplum ve öğrenci ihtiyaçlarını tanımlamak ve karşılamakla yüksek kaliteli ürün vermeye katkı sağlayacaktır (Harvey ve Busher, 1996, 29).

Eğitimin kalitesinin geliştirilmesi yanında, rekabet edebilme gücünü ve performanslarını geliştirmek için çaba gösteren okulların sorumlulukları artmış, öğrencilere ve ailelere geniş bir seçim fırsatı sağlanmıştır. Pazarlamanın, etkililiği artıracağına ve evrensel olarak istenilen sonuçları başaracağına olan inanç yeni liberal ideoloji ile bağlantılıdır. Bilgiye dayalı ekonominin ihtiyaçlarına çok daha duyarlı olan okul sistemleri oluşturmak için, okul sektörünün yönetiminde pazar ilkeleri ve uygulamalarına uyum sağlama girişimleri başlamıştır. Devlet okullarının yanında çeşitli özel okulların kurulması, pazarlamanın önemli bir unsuru olan eğitim hizmetlerinde aileler ve öğrencilerin çok daha fazla oranda seçim yapma şansına sahip olabilmelerine olanak sağlamıştır (Mok, 2003).

1980 ve 1990'lı yıllar boyunca çoğu Batı ülkesinde zorunlu eğitim alanında eğitsel pazarın ortaya çıkması, okullar için çok rekabetçi çevreler oluşturmuştur (Bell ve Rowley, 2002). Çoğu okulun yaşaması, dış çevreye okulları pazarlama ve okulun öğrenci, ürün ve kaynaklarının pazar payını artırma ve koruma kapasitelerine bağlıdır. Aslında eğitimsel pazarın oluşumu yeni rekabetçi çevrede başarılı şekilde öğrenci kayıtları yapabilmek için, okulların stratejisi içinde çeşitli pazarlama yöntemlerini birleştirme yönünde okulları zorlamaktadır (Oplatka ve Hemsley-Brown, 2004, 375).

Çoğu ülkede ailelere çocuklarının okulu ile ilgili seçim yapmalarına izin verilmesi, kamu okullarının kalitesi ile ilgili algılanan problemlere bir çözüm olarak görülmektedir. Teorik olarak, rekabeti geliştirmek için bütün okullar teşvik edilmelidir. Böylece düşük kaliteli okullar, öğrencilerini kaybederlerken, rekabet etmede gelişmiş veya yenilikçi okullar daha çok öğrenciyi çekebileceklerdir. Bu rekabet, kayıtları artırmak için öğrencilere ve ailelere göre programlar dizayn etme ve onları pazarlamayı gerektirdiği için dünyadaki eğitimciler şimdi eğitim pazarında öğrenci ve ailelere rehberlik yapmak için özel seminer ve konferanslara katılmaktadırlar (Rotfeld, 1999, 415).

Eğitimin müşteri/tüketicilerinin kimlikleri ve hizmetin doğasıyla ilgili tartışmalar olmasına rağmen eğitim, tüketiciler veya müşteriler için bir hizmettir. Her alandaki pazarlama, müşteriler ve üreticiler arasındaki ilişkilerin kalitesi ile ilgilidir. Bir kavram olarak pazarlama, pazar güçleri veya pazar sorumluluğu ile aynı şey değildir. Pazar sorumluluğu ile okullar, eğitimle ilgili öğrenci ve aileler arasıdaki işbirliğinden çok daha eğitimsel isteklerin karşılanmasına yönelik olarak etkinlikte bulunurlar (Harvey ve Busher, 1996, 26).

Ailelerin ilgileri, eğitim ve ailelerle ilgili kamu politik söylemlerinde kritik rolde olmuştur. Bu söylemler genellikle değişen ev-okul ilişkilerine odaklanmış olmasına rağmen (David, 1999), pazarlama bütünüyle yeni müşterilerle ilgili süreç eğitiminin bütün seviyelerinin içine girmeye başlamıştır (David, Ball, Davies ve Reay, 2003, 22). Ancak eğitimin müşteri doyumunu sağlaması ile ilgili ikilemler vardır. Sık sık sorulan soru, eğitim kurumlarının öğrencilerin her ihtiyaç ve isteklerini tedarik edip etmemeleri ile ilgilidir. Zikmund ve Amico (2002, 18) bu sorunla ilgili yaptıkları çalışmada şu sonuca ulaşmışlardır: "Pazarlama kavramı, müşteri yönelimli olmayı ifade etmesine rağmen, bu durum her müşterinin her geçici isteklerinin karşılanmak zorunda olunduğu anlamına gelmez." Bir diğer ikilem ise, eğitimcilerden öğrenenlere doğru gücün el değiştirmesi ile bir müşteri odaklı uyum sağlama korkusudur. Ancak öğrenciler, hiçbir zaman eğitim hizmetini sağlayanlarla gücü elde etme konusunda mücadele etme niyetine sahip değildirler. Onlar, sadece yaşam talepleri ile uğraşmak ve günlük problemlerini çözmek için güçlendirilmiş olmayı isterler. Müşterilerin istek ve ihtiyaçlarını bir bütün olarak anlamaksızın eğitimcilerin, müşterilerin doyuma ulaşmalarını sağlayan programları nasıl dizayn edebilecekleri tasavvur edilemez (Maringe, 2005, 568).

Okul seçim sistemine çeşitli açılardan eleştiriler yapılmıştır. Wragg (1993) eğitimin pazarlama mantığına güçlü şekilde karşı çıkmıştır. Pazarlama, bir örgütün üyelerinin tercih ettiği çalışma metotlarından daha önemli olanın, bir örgütün müşteri/alıcılarının istekleri ve ihtiyaçları olduğunu ortaya koyan bir düşünceyi ifade eder. Ancak Wragg (1993), bu durumda çeşitli etik durumların eğitimciler tarafından ikinci plana atılabileceğini belirtmektedir. Yine Wragg (1993) tarafından öğretmenlerin mesleki hizmetlerini pazarlaması, bir toplumda insanların büyük çoğunluğunun sahip olduğu sosyal değerlerin ve toplumun iyiliğinden daha çok bireyin iyiliğini temel alan sosyal değerlerin önemsenmesinin okul ile toplum arasında bir gerilim yaratacağını ileri sürmektedir. Rotfeld (1999, 415-416) ise, okulların pazar ortamında tercih edilebilmeleri için eğitimin kalitesinden çok, program dışı etkinliklere ulaşabilme, öğrenci topluluklarının etkinlikleri ve spor olanakları gibi unsurların, bazen sağlanan yüksek kaliteli eğitimden daha önemliymiş gibi sunulabileceğini belirtmiştir.

Swift (2003, 24) ise, okul seçiminin fırsat eşitliğini engellediğini belirtmektedir. Üniversiteye yerleşme, öğrencilerin ailelerinin parasal yeterliliğine değil, öğrencilerin sahip oldukları yeteneklere bağlı olmalıdır (Clayton ve Stevens, 2004). Yapılan eleştirilerden birisi de, özellikle temel eğitim seviyesinde ailelerin seçim yapabilmek için yeterli bilgiye sahip olmadıkları veya uygun olmayan kriterleri dikkate alabilecekleri sağlıklı karar veremeyecekleri yönündedir (Cooksen, 1994; Cullen v.d., 2005). Seçime yapılan en temel itirazlardan biri de eğitimin diğer alanlardan farklı bir özelliğinin olduğudur. Eğitimin sadece çocuklar ve aileleri için değil, aynı zamanda onların içerisinde yaşadığı topluma sosyal uyum, politik süreklilik ve ekonomik ilerleme-

yi içeren dolaylı yollarla faydalı olduğudur (Coulsen,1996). Kısaca pazarlama anlayışına eğitimin uyum sağlayamayacağı belirtilmektedir.

Farklılık ve ortak eğitim amaçlarıyla ilgili tartışmalar, sadece okul seçimini savunanlar ve karşı olanlarla ilgili değildir. Tartışmalar, verimlilik (seçimin iyi eğitimi sağlayıp sağlamadığı), özgürlük (seçimin devletin gücünü azaltıp azaltmadığı) ve adalet (seçimin, okulları diğerlerinin ortadan kalkması pahasına eğitimi geliştirip geliştirmediği veya mevcut kamu okul sistemindeki eşitsizlikle içli dışlı olup olmadığı) üzerinde yapılmaktadır. Okul seçimine karşı destek olanlar için bu argümanlar liberal politikaları benimseyen uluslarda ifade edilmek zorunda olan okul reformlarıyla ilgili önemli sorunları ortaya koyar (Coleman, 2003,102).

Küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle yüksek öğretim alanında hedef öğrenci kitlesi genişlemiştir. Üniversitelerin sayılarının artması, özellikle de bazı Avrupa ülkelerinde öğrenci sayılarının azalması ile eğitim alanında rekabet ortamı oluşmuştur. Bu nedenle üniversitelerin, bulunduğu ülkenin dışından da öğrenci çekebilmek için çaba göstermelerinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Joseph ve Joseph (2000, 40)'e göre ABD, İngiltere, Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda, uluslar arası öğrencilerin yoğun olarak üniversitelerinde okudukları ve bunun için strateji geliştiren ülkelerdir. Uluslar arası öğrencilerin sayılarında zamanla sürekli bir artış olmakta ve bu alanda ülkeler arasında büyük bir rekabet meydana gelmektedir. Örneğin, Binsardi ve Ekwuluga (2003, 318)'nin belirttiği gibi, ABD'de 1999'da 490.933 öğrenci, farklı ülkelerden gelirken, 2000'de bu rakam 547.867'ye ulaşmıştır. Albatch (2002) da 1.6 milyon öğrenciden daha fazlasının ülkelerinin dışında okuduklarını belirtirken, IDP (2002) verilerine göre Avustralya 2001'de eğitim ihracından toplam 4.083 milyar dolar gelir elde etmiştir. Yine Binsardi ve Ekwuluga (2003, 318)' göre, İngiltere'de hükûmet 1999'da uluslar arası öğrencileri çekebilmek için beş milyar sterlin destek sağlamıştır. Bu gelişmelerden da anlaşılacağı gibi üniversiteler, hem ekonomik kazanç elde etme hem de varlıklarını devam ettirebilmek için sadece kendi bulundukları coğrafyada değil, bütün yer kürede bulunan diğer üniversitelerle rekabet edeceklerdir. Bu nedenle üniversiteler, potansiyel öğrenci adaylarının üniversite seçiminde etkili olan unsurlar konusunda ayrıntılı bilgi sahibi olarak, bu rekabette başarılı olabilmenin yollarını aramalıdırlar.

Üniversiteler arasındaki kurumsal seviyedeki rekabet potansiyeli öğrenciler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Pazar, belirli bir yer grubu ile ilgili olarak azalmaktadır. Potansiyel öğrencilerin başvurularında finansal ve diğer baskılar olduğu için öğrenciler beklentilerini netleştirecekler ve rekabet içindeki kurumların tekliflerini çok daha dikkatli şekilde irdeleyeceklerdir. Arz alanındaki parçalanmışlık, talep alanındaki çeşitliliğe eşit olacağı için üniversiteler arasında büyük farklılıklar oluşacaktır (Tonks ve Farr, 1995, 24).

Bir rekabet avantajını sağlamak için, üniversiteler nitelikli personeli ve öğrencileri tutma ve çekme yeteneğine ihtiyaç duymaktadırlar. Üniversiteler öğrencilerin artan ihtiyaçlarını karşılayan dersleri yapılandırma ve yeni eğitim formları geliştirmeye devam etme ihtiyacını duymaktadırlar. Bu, iyi hedeflenmiş kaynaklar, altyapı ve uzmanlıkta yoğun yatırımlara odaklanan alanlar, öğrencilerin eğitimlerinde çok daha esnek şartlar ile sağlam ve güvenilir kalite güvenle sistemini gerektirecektir (Nelson, 2002).

Yüksek eğitimde son birkaç yılda dünyada bazı ülkelerde reformlar meydana gelmiştir. Çok daha fazla öğrenci cezbetmek için Avustralya, Yeni Zelanda, ABD ve Kanada'nın da içinde bulunduğu birkaç ülkede eğitimsel kurumlar hizmetlerini bütün dünyada pazarlamaya doğru bir pazar geliştirme stratejisi geliştirmek için gayret gösterdiler (Joseph ve Joseph, 2000, 40)

İngiltere'de yüksek eğitim sistemi, temel bir başkalaşıma maruz kalmaktadır. Sistem bir kartel olarak kullanılır iken, geleneksel üniversite anlayışında önemli üç değişimin meydana gelmesi ile bu özelliğini kaybetmiştir. Bu değişimlerin birincisi, hükûmet fonlarındaki değişim; ikincisi, sunulan eğitimlerin derecesinde, sayısında ve çeşitliliğinde büyümenin olması; üçüncüsü, teknolojideki değişimlerin pazara giriş maliyetini düşürmesidir. Eğitim veren kurumların sayısı artmış iken, öğrencilerin sayılarında azalma gözlenmektedir (Naude ve Ivy, 1999,126). Bunun tersine Türkiye'de ise üniversite eğitimi almak isteyen öğrencilerin sayılarında talepleri karşılayacak yeterli kontenjanların olmaması nedeniyle sürekli bir artış meydana gelmektedir. Bu artışa paralel olarak üniversitelerin sayıları artmamaktadır. Bu da üniversite kapılarında bir yığılmaya neden olmaktadır. Türkiye'deki bazı üniversiteler ve devlet, maddi durumu iyi olmayan ve başarılı öğrencilere üniversite eğitimleri süresince burs vermektedir. Teknolojik gelişmelerden yararlanmaya yönelik çeşitli girişimler Türkiye'deki üniversitelerde de görülmektedir. Sakarya Üniversitesi, meslek yüksekokulu düzeyinde internet üzerinden eğitim yürütürken, Anadolu Üniversitesinin yüksek lisans eğitimi vermesi, bu açıdan örnek gelişmeler olarak değerlendirilebilir.

Eğitimsel kurumların müşteri seçiminde yarattıkları stratejik seçeneklerdeki adımlardan biri, öğrenci motivasyon ve ihtiyaçlarını inceleyen müşteri analizidir. Müşteriler için önemli olan şeyi bilme, rekabet için ihtiyaç duyulan beceri ve değerlerin ne olduğunu kavramayı sağlayabilir ve sürekli rekabet avantajını elde etmesiyle şekillenebilir (Joseph ve Joseph, 2000, 40).

Üniversiteler, hükûmet gelirlerinin azalması nedeniyle farklı kaynaklar arayışı içerisine girmişlerdir. Bunlarda biri Amerikan üniversitelerinin uyguladığı gibi çeşitli ülkelere mensup öğrencileri kayıt etme biçiminde olmuştur (Kinnell, 1989, 7). Kaynakların sınırlı olduğu bir çevrede üniversiteler için istenilen profile sahip başvuruları cezbetmek gittikçe artan şekilde güçleşmektedir (Veloutsou v.d., 2004, 160). Özellikle devlet desteğinin artmaması yüzünden üniversite sektörü gelirlerini korumak için yeni yollar bulmaya ihtiyaç duyacaktır. Hükûmet, dışsal para kaynakları geliştirmek ve deniz aşırı öğrencileri çekmek yeni yollar düşünmeyi teşvik ediyor (Veloutsou v.d., 2005, 280; Maringe, 2005).

Üniversiteler, ulusal ve uluslar arası alandaki kurumlar ile rekabet etmektedirler. Yüksek öğretim sektöründeki kurumlar arasındaki rekabet arttığı için, üniversiteler şirket anlayışına göre davranma eğilimi göstermektedirler. Müşteriler olarak öğrencilere yaklaşmanın etik durumu ile ilgili bazı sorunlar ortaya çıkmasına rağmen, eğitim uzmanlarının rekabet edebilmeyi doğru şekilde anlama ve uygulamasının, zararlı olmaktan çok yararlı sonuçlar ortaya çıkaracağı söylenebilir (Harvey ve Busher, 1996).

1990'larda ekonomik rasyonalizmin hemen arkasından, çoğu yüksek öğretim kurumları kendilerini finansal güçlükler içinde bulmuştur. Ulus ötesi eğitim, finansal güçlükleri olan uluslar arası öğrencilerin problemlerinin çözümünde katkı sağladı; ancak bütün okullar ulus ötesi eğitim tekliflerinin avantajlarını alabilmeleri mümkün

olmadı. Bu durum için önemli nedenlerden biri, pazarlama sürecini ve özelde de öğrencilerin karar verme süreçlerini anlamadaki eksikliktir. Ulus ötesi teklifleri artırmak için en temel adım, pazarlama ve müşteri davranışlarının karar verme sürecinin özünü anlamaktır. Üniversiteleri değerlendirmek için öğrencilerin kullandıkları seçim kriterlerini anlama, pazar için uygun hizmetleri vermede ve sonra da, seçim sürecini etkilemede yardım eder (Patton, 2000, 345).

Dünyada meydana gelen bu gelişmeler ışığında Türkiye'de üniversitelerin sayılarının artması ve küreselleşmenin etkisi ile öğrencilerin farklı ülkelerdeki üniversitelerde eğitim görebilme imkânının bulunması, üniversitelerin öğrenciler tarafından tercih edilmesi için farklı özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Her ne kadar Türkiye'de üniversitede okumak için başvuru yapan öğrenci sayısı, belirlenen kontenjanlardan oldukça fazla olsa da (2003'de 1.593.831 öğrenci başvuru yaparken, lisans, ön lisans ve açık öğretim olmak üzere toplam 506.397 öğrenci yüksek öğretim kurumlarına yerleştirilmiştir.) üniversiteler dünyadaki gelişmelerden etkilenmektedirler. Özellikle de üniversite yönetimlerinin, başarılı öğrencilerin üniversitelerini tercih etmeleri için burs ve hediye gibi çeşitli olanakları öğrencilere önermeleri ve okullarının tanıtımını yaparak, tercih edilen bir kurum olma çabası içerisinde oldukları görülmektedir. Bu yüzden üniversitelerin, öncelikle öğrencilerin okul seçimlerinde hangi faktörlere dikkat ederek karar verdiklerini belirlemesi gerekmektedir. Bu sayede üniversiteler, öğrencilerin tercih ettikleri bir yer olabilmek için hangi noktalara önem vereceklerinin ortaya çıkmasına katkı sağlayabileceğinden, üniversite öğrencilerinin okul seçimlerinde etkili olan faktörlerin neler olduğunu belirleme ihtiyacı duyulmuştur.

2. Problem

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, üniversite seçimlerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. 1. Alt Problemler

1. Öğrencilerin üniversite seçimlerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğrencilerin üniversite seçimlerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre fark var mıdır?

3. Öğrencilerin üniversite seçimlerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri arasında bölüm ve sınıf değişkenlerine göre fark var mıdır?

4. Öğrencilerin üniversite seçimlerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri arasında anne/baba eğitim düzeyi ve gelir seviyesi değişkenlerine göre fark var mıdır?

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

3.2. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 4883 öğrenci oluşturmaktadır. Eğitim Fakültesi yedi bölümden oluşmaktadır. Ancak araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümüne 2005-2006 öğretim yılında öğrenci alındığı için çalışma

kapsamı dışında tutulmuştur. Tablo 1'de Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sınıf ve bölümlere göre sayılarının dağılımı görülebilir.

Tablo - 1 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bölüm ve Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıflar / Bölümler	1. Sınıf Öğrenci Sayısı	2. Sınıf Öğrenci Sayısı	3. Sınıf Öğrenci Sayısı	4.Sınıf Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
İlköğretim	724	583	541	1114	2962
Eğitim Bil.	42	39	39	48	168
Güzel San. Eğt.	146	99	115	181	541
Özel Eğt.	108	50	50	55	263
Türkçe Eğt.	225	164	182	181	762
Yabancı Dil Eğt.	62	28	36	30	156
Bilg. Ve Öğr. T. Eğ.	21	-	-	-	21

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Eğitim Fakültesi'nde bulunan 1000 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Bölümlerinin öğrenci sayılarının toplam öğrenci sayılarına olan oranı göz önünde bulundurularak her bir bölümden ne kadar öğrenci seçileceği belirlenmiş ve tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem yönteme oluşturulmuştur. Tablo 2'de her bölümden ve sınıftan seçilen öğrenci sayısı ile anket dönüş sayıları belirtilmiştir.

Tablo - 2 Bölüm ve Sınıflara Göre Dağıtılan Anket Sayısı ve Dönüş Oranlarının Dağılımı

Sınıflar / Bölümler	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		Toplam	
	Dağt. Anket Sayısı	Dön. Anket Sayısı	Dağt. Anket Sayısı	Dön. Anket Sayısı	Dağt. Anket Sayısı	Dön. Anket Sayısı	Dağt. Anket Sayısı	Dön. Anket Sayısı	Dağt. Anket Sayısı	Dön. Anket Sayısı
İlköğretim	141	134	120	114	109	109	223	195	593	*552*
Eğitim Bil.	9	9	13	13	8	8	13	13	43	*43*
Güz.San.Eğt.	30	24	20	19	23	23	37	31	110	*97*
Özel Eğt.	22	22	10	10	10	10	12	12	54	*54*
Türkçe Eğt.	49	49	35	35	39	39	38	38	161	*161*
Yab.Dil Eğt.	16	16	7	7	9	9	8	8	40	*40*
Toplam	*270*	*254*	*205*	*198*	*198*	*198*	*335*	*297*	*1000*	*947*

Araştırma ile ilgili verilerin elde edildiği katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo – 3 Katılımcıların Ailelerinin Gelir Düzeylerinin Dağılımı

Gelir Düzeyi	0-250	250-500	500-750	750-1000	1000-1250	1250-1500	1500-1750	1750-2000	2000 +
N	31	164	266	242	108	47	29	33	27
%	3.30	17.30	28.10	25.60	11.40	5.00	3.10	3.50	2.90

Tablo 3'te incelendiğinde, katılımcıların ailelerinin gelir düzeyinin % 74.30'nun 0-1000 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo - 4 Katılımcıların Anne/Babalarının Eğitim Düzeylerinin Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Baba Eğitimi		Anne Eğitimi	
	N	%	N	%
Okuma-yazma Bilmeyen	14	1.50	103	10.9
İlköğretim	420	44.40	578	61.00
Ortaöğretim	311	32.8	198	20.90
Üniversite	197	20.8	62	6.50
Y. Lisans-Doktora	5	0.50	6	0.60

Tablo 4'te katılımcıların anne (% 61) ve baba (% 44.4) eğitim düzeyinin ağırlıklı olarak ilköğretim seviyesinde olduğu görülmektedir.

3.2. Verilerin Toplanması ve Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada veriler, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden elde edilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Ankette 5'li likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Dereceleme maddeleri "(1) Hiç", "(2) Az", "(3) Orta", "(4) Çok", "(5) Tam" şeklinde sıralanmıştır.

Anketin geçerlilik çalışması için uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Güvenirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı tespit edilmiş ve alfa değeri .8447 bulunmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin üniversite seçimlerinde etkili olan faktörlerin etkileme düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Bunun için aritmetik ortalamalar dereceleme ölçeğinde belirlenmiş olan 1 ile 5 arasındaki puanlamalar beş eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre belirlenen aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı şu şekildedir:

1.00 – 1.80 Hiç
1.81 – 2.60 Az
2.61 – 3.40 Orta
3.41 – 4.20 Çok
4.21 – 5.00 Tam

Öğrencilerin görüşleri arasında bölüm, sınıf, gelir, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Bu analiz sonucunda aralarında anlamlı fark bulunanlar için farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığı ise t –testi ile tespit edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu başlık altında öğrencilerin, üniversite seçimlerinde etkili olan faktörlere ilişkin sınıf seviyelerine göre görüşleri ve cinsiyet, sınıf, bölüm, gelir seviyesi, anne/baba eğitim durumuna göre öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri arasında farklılıklarla ilgili bulgular verilmiştir.

4.1. Sınıf Değişkenine Göre Üniversite Seçiminde Etkili Olan Faktörler

Üniversite öğrencilerinin okul seçimlerinde etkili olan faktörlere ilişkin sınıf değişkenine göre elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre üniversitenin öğrencilerin evlerine olan uzaklığı, ailenin isteği, üniversiteyi bitirdikten sonra iyi bir iş imkânı sağlaması, üniversitenin toplumda saygınlığının bulunması ve üniversitenin iyi bir kariyer imkânı sağlamasının her bir sınıfta ve tüm sınıflardaki öğrencilerin okul seçimlerinde "orta" düzeyde ($\bar{x}$: 3.20 - $\bar{x}$: 2.78 aralığı) etkili olduğu yönünde görüşler ortaya konduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin arkadaşlarının ve öğretmenlerinin tavsiyesi, üniversitenin teknolojik donanımının iyi olması, üniversitenin öğrenci sayısının düzeyi, üniversitenin çok çeşitli ders seçebilme olanağı sağlaması, her sınıfta ve sınıfların tamamındaki öğrencilerin okul seçimlerinde "az" ($\bar{x}$: 2.58 - $\bar{x}$: 1.96) etkili olduğuna ilişkin görüşlerin ifade edildiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin okul seçiminde "çok" ($\bar{x}$:3.51 - $\bar{x}$: 3.70 aralığında) etkili olduğunu belirttikleri faktör, üniversitenin öğrencilerin ilgi duyduğu alana sahip olmasıdır.

Öğretim elemanlarının kaliteli olması, birinci ($\bar{x}$: 2.87) ve ikinci sınıf ($\bar{x}$:2.66) öğrencileri için "orta" derecede; üçüncü ($\bar{x}$: 2.46) ve dördüncü ($\bar{x}$:2.30) sınıf öğrencilerine göre ise "az" etkili olduğu belirlenmiştir.

Üniversitenin fiziksel özelliklerinin okul seçiminde birinci sınıf ($\bar{x}$:2.63) öğrencileri "orta", ikinci, üçüncü, dördüncü sınıflardaki ($\bar{x}$:2.56) öğrenciler tarafından ise "az" düzeyinde ($\bar{x}$: 2.57 - $\bar{x}$: 2.49 aralığında) etkili olduğu tespit edilmiştir. Üniversitede kampus atmosferinin canlı olması üniversite seçiminde birinci ($\bar{x}$:2.71) ve dördüncü ($\bar{x}$:2.64) sınıf öğrencilerine göre"orta", ikinci ($\bar{x}$:2.59) ve üçüncü ($\bar{x}$:2.57) sınıf öğrencilerine göre ise "az" derecede etkili olduğu görülmektedir. Üniversitenin kütüphanesinin yeterli olmasının okul seçiminde birinci ($\bar{x}$:2.90), ikinci ($\bar{x}$: 2.80) ve üçüncü ($\bar{x}$: 2.68) sınıf öğrencilerine göre "orta", dördüncü sınıf ($\bar{x}$:2.56) öğrencilerinin görüşlerine göre ise "az" düzeyinde etkili olduğu söylenebilir. Üniversite seçiminde sosyal etkinliklerin yeterli olması, birinci ($\bar{x}$:2.67) ve ikinci ($\bar{x}$:2.68) seviyelerindeki öğrenciler için "orta", üçüncü ($\bar{x}$:2.58) ve dördüncü sınıf ($\bar{x}$:2.60) öğrencileri için ise "az" etkili olan bir faktör olduğu görülmektedir. Üniversitenin barınma olanaklarının yeterli olması birinci ($\bar{x}$:2.60), ikinci ($\bar{x}$:2.59) ve dördüncü ($\bar{x}$: 2.52) sınıf öğrencileri "az", üçüncü sınıf ($\bar{x}$:2.68) öğrencileri ise "orta" düzeyde okul seçiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Okul seçiminde üniversitenin bulunduğu ilin özelliğinin ikinci ($\bar{x}$: 2.72), üçüncü ($\bar{x}$: 2.74), dördüncü ($\bar{x}$: 2.80) sınıf seviyelerinde "orta", birinci sınıf ($\bar{x}$:2.57) öğrencileri için ise "az" etkili olan bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Tablo – 5 Sınıf Değişkenine Göre Üniversite Seçiminde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Bölümler / Sınıflarr	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		Toplam	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Üniversitenin eve olan uzaklığı	3.12	1.30	3.04	1.23	3.09	1.31	3.02	1.36	3.06	1.31
Ailenin isteği	3.08	1.44	2.96	1.30	3.02	1.34	2.93	1.34	3.00	1.36
Arkadaşların tavsiyesi	2.25	1.25	1.99	1.23	2.00	1.25	1.96	1.24	2.05	1.25
Üniversiteyi bitirdikten sonra iyi bir iş olanağına sahip olunması	3.20	1.18	3.08	1.20	3.17	1.20	3.19	1.21	3.17	1.20
Öğretim elamanlarının kaliteli olması	2.87	1.20	2.66	1.06	2.46	1.18	2.30	1.21	2.56	1.19
Öğretmenlerin tavsiyesi	2.53	1.26	2.40	1.23	2.28	1.22	2.23	1.22	2.36	1.24
Teknolojik donanımın iyi olması	2.58	1.13	2.37	1.05	2.27	1.19	2.29	1.13	2.38	1.13
Üniversitenin toplumda saygınlığının olması	3.11	1.12	3.06	1.20	2.78	1.12	2.89	1.14	2.96	1.15
İlgi duyulan alana sahip olması	3.58	1.19	3.70	1.22	3.51	1.24	3.70	1.18	3.63	121
Üniversitenin öğrenci sayısının durumu	2.56	1.25	2.48	1.19	2.44	1.28	2.49	1.19	2.50	1.22
Üniversitenin fiziksel özellikleri	2.63	1.21	2.57	1.09	2.49	1.15	2.54	1.25	2.56	1.18
Üniversitenin iyi bir kariyer imkanı sağlaması	2.88	1.22	2.82	1.21	2.86	1.20	2.85	1.27	2.86	1.23
Üniversitede çok çeşitli ders seçebilme şansının bulunması	2.56	1.19	2.55	1.19	2.40	126	2.39	1.20	2.47	1.21
Üniversitede kampus atmosferinin canlı olması	2.71	1.22	2.59	1.21	2.57	1.23	2.64	1.22	2.64	1.22
Üniversite kütüphanesinin yeterli olması	2.90	1.19	2.80	1.18	2.68	1.17	2.56	1.19	2.73	1.19
Üniversitenin sosyal etkinliklerinin yeterli olması	2.67	1.15	2.68	1.16	2.58	1.17	2.60	1.14	2.62	1.15
Üniversitenin barınma olanaklarının yeterli olması	2.60	1.23	2.59	1.16	2.68	1.20	2.5	1.24	2.59	1.21
Üniversitenin bulunduğu ilin özelliği	2.57	1.29	2.72	1.25	2.74	1.28	2.80	1.30	2.71	1.29

4.2. Katılımcıların Konuyla İlgili Görüşleri Arasında Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılıklara İlişkin Bulgular

Burada katılımcıların konu ile ilgili görüşleri arasında bağımsız değişkenlere göre farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan t testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo - 6 Katılımcıların Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p*
Bay	390	54.97	12.52	944	1.53	.124
Bayan	556	53.71	12.31			
*p<.05						

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların konu ile ilgili görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak üniversite seçiminde dikkat edilen faktörlerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo - 7 Katılımcıların Görüşlerinin Bazı Bireysel ve Ailevi Değişkenlere Göre Varyans Testi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	Serbestlik Derecesi	F	p*
Sınıf	Gruplar Arası	1142.126	380.709	3	2.711	.044
	Gruplar İçi	132427.3	140.432	943		
	Toplam	133569.4		946		
Bölüm	Gruplar Arası	8476.873	1695.375	5	11.557	.000
	Gruplar İçi	138042.7	146.698	941		
	Toplam	146519.6		946		
Gelir	Gruplar Arası	1020.623	127.578	8	.903	.513
	Gruplar İçi	132548.8	141.310	938		
	Toplam	133569.4		946		
Anne Eğitimi	Gruplar Arası	972.330	243.083	4	1.727	.142
	Gruplar İçi	132597.1	140.761	942		
Baba Eğitimi	Gruplar Arası	146.455	36.614	4	.259	.905
	Gruplar İçi	133423.0	141.638	942		
*p< .05						

Tablo 7'de katılımcılarla ilgili kişisel değişkenlere, bölümlere ve sınıf seviyelerine göre konu ile ilgili görüşler arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde ailelerin gelir seviyesi, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Sınıf değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tukey testi yapılmış ve birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında fark olduğu saptanmıştır. Bölüm değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. İlköğretim bölümü ile eğitim bilimleri, güzel sanatlar ve yabancı dil eğitimi bölümleri arasında, özel eğitim bölümü ile Türkçe eğitimi bölümü arasında, eğitim bilimleri bölümü ile Türkçe eğitimi bölümü arasında, Türkçe eğitimi bölümü ile güzel sanatlar ve yabancı diller eğitimi bölümleri arasında farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

TARTIŞMA

Üniversite öğrencilerinin hem sınıf hem de bölüm değişkenlerine göre okul seçiminde çok etkili olduğunu belirttikleri faktör, üniversitenin ilgi alanlarına uygun bölümlerinin bulunmasıdır. Yapılan çeşitli araştırmalarda (Joseph ve Joseph, 2000; Souter ve Turner, 2002; Karsten v.d., 2003; Pimpa, 2003) bu bulguyu destekler nitelikte

sonuçlar elde edilmiştir. Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin tercihlerini bilinçli şekilde yaptıklarını gösterebilir. Bu sonuç doğrultusunda, üniversitelerin öğrenciler tarafından tercih edilebilmesi için üniversitelerin, öğrenci adaylarının ilgi alanlarının neler olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapmaları ve buna göre üniversitelerini yapılandırma stratejilerini belirlemeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre arkadaş ve öğretmenlerin tavsiyeleri, literatürde (Patton, 2000; Joseph ve Joseph, 2000; Harket v.d., 2001; Veloutsou, Paton ve Lewis, 2005) okul seçiminde etkili olan bir unsur olarak görülürken, bu araştırmada "az" dikkate alınan bir faktör olarak bulunmuştur. Bu bulgular birbiriyle paralellik göstermemektedir.

Öğretim elemanlarının kalitesinin, teknolojik donanımın düzeyi ve üniversitede çok çeşitli ders seçebilme olanağının bulunması gibi faktörlerin öğrencilerin görüşlerine göre "az" etkili olduğunun belirlenmesi, öğrencilerin üniversite eğitiminin niteliğini etkileyen unsurlara çok fazla dikkat etmediklerini gösterebilir. Tütüncü ve Doğan (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanlarının kalitesinin öğrencilerin tatmin olma düzeyini etkilediği bulunmuştur. Bu sonuç, araştırma da elde edilen bulguyla birlikte ele alındığında üniversite seçimde az etkili olan öğretim elemanı kalitesinin öğrenim sürecinde önemli olduğunu söylenebilir. Bununla birlikte üniversiteyi bitirdikten sonra iş bulabilme imkânına sahip olma, öğrencilerin okul seçimini "orta" derecede etkilediği bulunmuştur. Yapılan çeşitli araştırmalarda da (Dhesi, 2001; Souter ve Turner, 2002; Veloutsou, Lewis ve Paton,2004) üniversite seçiminde öğrenim görülen okulun iş bulma oranına katkısının önemli olduğu bulunurken, bazı araştırmalarda da (Binsardi ve Ekwulugo, 2003; Jackson ve Bissel, 2005; Glick ve Sahn, 2006) eğitimin kalitesinin okul seçiminde dikkate alındığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla araştırmada elde edilen bulgular birbirini destekler nitelik göstermemektedir. Bunun sebebi eğitim fakültesi öğrencilerinin istihdam alanının yoğun olarak Milli Eğitim Bakanlığı olması ve işe almada okudukları okulun niteliğinin dikkate alınmaması ve eğitim programlarının bütün üniversitede aynı olması nedeniyle üniversitelerinin özelliklerinin çok önemli olmadığı düşünülebilir.

Üniversite seçiminde akademik özelliklerin dışında üniversitede bulunan sosyal etkinliklerin yeterliliği (Karsten v.d., 2003; Veloutsou, Lewis ve Paton, 2004), kampus atmosferinin canlı olması (Veloutsou, Lewis ve Paton, 2004; Moogan v.d., 1999) ve üniversitenin bulunduğu ilin özelliği, üniversitenin öğrencilerin evlerine olan uzaklığı (Karsten v.d., 2003; Moogan v.d., 1999; Moogan v.d., 2001), ailenin isteği (Harket v.d., 2001; Souter ve Turner, 2002; Veloutsou, Paton ve Lewis, 2005) gibi unsurlar "orta"; barınma olanakları ve üniversitenin fiziksel özelliklerinin sınıf düzeylerinin tamamına göre "az" dikkat edilen faktörler arasında olduğu belirlenmiştir. Üniversitenin öğrencilerinin ilgi duyulan alana sahip olmasının dışında, üniversitenin sahip olduğu fiziksel ve kültürel olanaklarının diğer akademik özelliklerle benzer seviyede dikkate alındığı göz önüne alınırsa, üniversitelerin öğrenciler tarafından tercih edilme düzeylerini artırmaları için tanıtımlarında hem akademik hem de fiziksel ve kültürel olanaklarına dikkat etmelerinin gereği ortaya çıkmaktadır.

Okul seçimine etki eden faktörlere ilişkin ailelerin gelir düzeyleriyle öğrencilerin görüşleri arasında farklılık bulunmaz iken, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre öğrencilerin görüşleri arasında farklılık bulunduğu görülmektedir. Sınıf düzeyleri ile ilgili olarak birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerin görüşleri arasında farklılık bulun-

muştur. Birinci sınıf öğrencilerinin görüşleri, onların yeni üniversiteye kayıt olmalarından, üniversiteyi tanıma ve ondan beklentiler konusunda çok fazla bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanabilir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin dört yılık bir süre içerisinde üniversite eğitiminden etkilendikleri ve kendilerini geliştirmeleri nedeniyle üniversiteden beklentilerinin farklı olmasının doğal olduğu söylenebilir.

Budin, Cordes ve Kirby (1998) ailenin eğitim seviyesi ile okul seçimi arasında önemli bir ilişki bulunduğunu, Aypay (2003) ise lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ailenin eğitim seviyesinin eğitim sağlamada önemli bir gösterge olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Dhesi (2001)'e göre, iyi eğitimli ve finansal olarak yeterli olan aileler yüksek eğitim için çocuklarını daha çok destelemektedirler. Bu sonuçlardan hareketle anne/babanın eğitim düzeylerine göre çocuklarının eğitimleri ile daha çok ilgili oldukları düşünülebilir. Eğitim düzeyleri yüksek olan ailelerin çocuklarını yönlendirmede etkin bir rol oynayacakları düşünülebilir. Ailelerin, çocuklarının nitelikli bir üniversite eğitimi görmelerini istemeleri nedeniyle çocukların okul seçiminde etkili olacakları görülebilir. Oysa bu çalışmada ailelerin gelir düzeyi ile anne/baba eğitim seviyelerine göre üniversite seçiminde etkili olan faktörlere ilişkin öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu nedenle bu değişkenler açısından fark ortaya çıkmamasını, genel olarak ailelerin üniversite konusunda çok fazla bilgi sahibi olmamalarından ve çocuklarının karar verebilme yeteneklerine sahip olduklarını düşünmelerinden kaynaklanabilir.

SONUÇ

Devlet okullarında uygulanan eğitim programlarında, toplumsal beklentiler ile bireysel beklentiler dengelenmeli ve programlarda bunların birbiriyle uyumlu olmasına dikkat edilmelidir. Toplumun bir üyesi olan kişi, o toplum içerisinde yaşamını sürdürebilmesi için çeşitli davranışlar kazanmalı, bununla birlikte kişinin kendi istediği çeşitli bilgi ve becerileri edinme olanağı da sağlanmalıdır. Bu durumda, eğitim kurumlarının özellikle de bir uzmanlığın kazanıldığı üniversitelerdeki yürütülen eğitim hizmetinin bu özelliğe sahip olması beklenir. Belki de bireyin isteklerine eğitimde daha yoğun şekilde önem verilmesi gerektiği de düşünülebilir. Özelliklede çok çeşitli şekillerde ve fazla sayıda üniversitenin bulunduğu durumlarda tercih edilen bir okul olabilmek için üniversitelerin öğrenci isteklerini dikkate almalarının önemi görülebilir. Türkiye'de üniversite eğitiminin büyük oranda devlet eliyle yürütülüyor olması ve üniversitede okumak isteyen öğrenci sayısının kontenjanlardan oldukça fazla olması, üniversitelerin tercih edilen bir yer olabilmek için çok fazla çaba göstermemelerine neden olmaktadır. Ancak özellikle vakıf üniversitelerinin kurulması ile başarılı öğrencilerin (özellikle üniversite sınavında derece elde eden) üniversitelerini seçmeleri için yönetim görevinde bulunanlar tarafından çeşitli girişimlerde bulunulmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin üniversite seçimlerinde etkili olan faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi üniversitelerin öğrenci tarafından tercih edilmeleri için hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiğini bilmeleri ve neler yapmaları gerektiğini ortaya çıkarması açısından önemli görülmektedir.

Genelde eğitimin özelde yüksek öğretimin artık bir pazar anlayışıyla ele alınması yüzünden üniversite yöneticilerinin, okullarının rekabetçi bir çevrede varlığını sürdürebilmesi için yapması gereken önemli etkinliklerden birisi de öğrencilerin kendi okullarını tercih etmelerini sağlayacak çalışmalarda bulunmaktır. Aynı zamanda, üniversitelerini muhtemel öğrenci adaylarına iyi bir şekilde tanıtarak, üst düzey niteliklere sahip öğrencilerin okullarını seçme olasılığını artıracak stratejiler geliştirmelidirler.

Kaynakça

Altbach, P. (2002). "*Perspective on Internationalizing Higher Education*", **International Higher Education**, 26 (2), s.1-8.

Aypay, A. (2003). "*The Tough Choice at High School Door: An Investigation of The Factors That Lead Students to General or Vacational Schools*", **International Journal of Educational Development**, 23, ss. 517-527.

Bell, L. ve Rowley, A. (2002). "*The Impact of Educational Policy on Headship in Primary Schools in England, 1994-2001*", **Journal of Educational Administration**, 40 (3), ss. 195-210.

Binsardi, A. ve Ekwuluga, F. (2003). "*International marketing of British Education: Research on the Students' Perception and The UK Market Penetration*", **Marketing Intelligence & Planning**, 21 (5), ss. 318-327.

Buddin, R., Cordes, J. ve Kirby, S. H. (1998). "*School choice in California: Who chooses private schools*?", **Journal of Urban Economics**, *44*, ss. 110-134.

Chen, Y. ve Sönmez, T. (2005). "*School Choice: An Experimental Study*", **Journal of Economic Theory**, ss. 1-30.

Clayton, M. ve Stevens, D. (2004). "*School Choice and The Gurdens of Justice*", **Theory and Research in Education**, 2(2), ss. 111-126.

Coleman, J. (2003). "*School Choice, Diversity and A life of One's Own*", **Theory and Research in Education**, 1 (1), ss. 101-120.

Coulson, A. (1996). "*Markets Versus Monopolies in Education: The Historical Evidence*", **Education Policy Analysis Archives**, 4 (9).

Cullen, J. B., Jacob, B. A. ve Levitt, S. D. (2005). "*The Impact of School Choice on Student Outcomes: On Analysis of The Chicago Public Schools*", **Journal of Public Economics**, 89, ss. 729-760.

David, M., Ball, S. J., Davies, J. ve Reay, D. (2003). "*Gender Isues in Parental Involvement in Student Choices of Higher Education*", **Gender and Education**, 15 (1), ss. 21-37.

Davied, M.E. (1999). "*Home, Work, Family and Children: New Labour, New Drictions and New Dilemmas*", **International Studies in the Sociology of Education**, 9, ss. 209-229.

Dhesi, A. S. (2001). "*Expectations and Post-School Choice: Some Data From India*", **Education + Training**, 43 (1), ss. 14-24.

Glatter, R., Hirsch, D. ve Watson, S. (2004). "*School Choice and Diversity International Perspectives a Decade on*", **International Studies of Educational Administration**, *32 (1)*, ss. 50-71.

Glick, P. ve Sahn, D. E. (2006). "*The Demand for Primary Schooling in Madagascar: Price, Quality and Choice Between Public and Private Providers*", **Journal of Development Economics**, 79, ss. 118-145.

Harvey, J. Ve Busher, H. (1996). "*Marketing Schools and Consumer Choice",* **International Journal of Educational Management**, *10 (4)*, ss. 26-32.

Harket, D., Slade, P. ve Harker, M. (2001). "*Exploring The Decision Process of School Leavers and Mature Students in University Choice*", **Journal of Marketing for Higher Education**, 11 (2), ss.1-20.

IDP (2002). New Statistics of Overseas Students, available: www.idp.edu.au.

Jackson, C. ve Bissel, M. (2005). "*Gender and School Choice: factors Influencing Parents When Choosing Single-sex or Co-Educational Independent Schools for Their Children*", **Cambridge Journal of Education**, 35 (2), ss. 195-211.

Joseph, M. ve Joseph, B. (2000). "*Indonesian Students' Perceptions of Choice Criteria in The Selection of a Tertiary Institution: Strategic Implications*", **The International Journal of Educational Management**, 14 (1), ss. 40-44.

Karsten, S., Ledoux, G., Roeleveld, J., Felix, C. ve Elshaf, D. (2003). "*School Choice and Ethnic Segregation*", **Educational Policy**, 17 (4), ss.452-477.

Kinnell, M. (1989). "*International Marketing in UK Higher Education: Some Issues in Relation to marketing Educational Programmes to Overseas Students*", **Marketing Higher Education**, 23 (5), ss. 7-21.

Maringe, F. (2005). "*Interogating The Crisis in Higher Education marketing: The CORD Model*", **International Journal of Educational Management**, 19 (7), ss. 564-578.

Mok, K. H. (2005). "*Decentralization and Marketization of Education in Singapore*", **Journal of Educational Administration**, 41 (4), ss. 348-366.

Moogan, Y. J. ve Baron, S. Ve Haris, K. (1999). "*Decision-Making Behavior of Potential Higher Education Students*", **Higher Education Quarterly**, 53 (3), ss. 211-218.

Moogan, Y. J. ve Baron, S. ve Bainbridge, S. (2001). "*Timing and Trade-offs in Marketing of Higher Education Courses: A Conjoint Approach*", **Marketing Intelligence & Planning**, 19 (3), ss. 179-187.

Naude, P. ve Ivy, J. (1999). "*The Marketing Strategies of Universities in The United Kingdom*", **The International Journal of Educational Management**, 13 (3), ss. 126-134.

Nelson, B. (2002). "*Higher Education of The Crossroads*", **Commonwealth Department of Education Science & Trainning**, Australia.

OECD (2001) Policy Analysis, Paris.

Oplatka, I. ve Hemsley-Brown, J. (2004). "*The Research on School Marketing*", **Journal of Educational Administration**, 42 (3), ss. 375-400.

Oplatka, I., Foskett, N. ve Hemsley-Brown, J. (2002). "*Educational Marketisation and The Head's Psychological Well-being: A Speculative Conceptualisation*", ***British Journal of Educational Studies**, 50 (4)*, ss. 419-441.

Patton, L. H. (2000). "*How Administrators can Influence Student University Selection Criteria*", **Higher Education in Europe**, xxv (3), ss. 345-350.

Pimpa, H. (2003)."*The Influence of Family on Thai Students' Choices of International Education*", **The International Journal of Educational Management**, 17 (5), ss. 211-219.

Ritzen, J. M., Dommelen, J. ve Vijlder, F. J. (1997). "School Finance and School Choice in the Netherlands", **Economics of Education Review**, 16 (3), ss. 329-335.

Rotfeld, H. J. (419). "*When Marketing Misplaces The Benefits of Education*", **Journal of Consumer Marketing**, 16 (5), ss. 415-417.

Rowley, J. (2003). "*Retention: Rhetoric or Realistic Agendas for The Future of Higher Education*", **The International Journal of Educational Management**, 17 (6), ss. 248-253.

Soutar, G. N. ve Turner, J. P. (2002). "*Students' Preferences for University: A Conjoint Analyisis*", **The International Journal of Educational Management**, 16 (1), ss. 40-45.

Swift, A. (2003). **How Not to be Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parents**. London: Routledge.

Tonks, D. G. ve Farr, M. (1995). "*Market Segments for Higher Educaiton: Using Geodemographics*", **Marketing Intelligence & Planning**, 13 (4), ss.24-33.

Tütüncü,Ö. ve Doğan, Ö.İ. (2003). Müşteri Tatmini Kapsamında Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulaması", Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (4), ss. 130-151.

Varghese, N. V. (2004). "*Incentives and Institutional Changes in Higher Education*", **Higher Education Management and Policy**, 16 (1), ss.27-39.

Veloutsou, C., Lewis, J. ve Paton, R. A. (2004). "*University Selection: Information Requirement and Importance*", **The International Journal of Educational Management**, 18 (3), ss. 160-171.

Veloutsou, C., Paton, R. A.ve Lewis, J. (2005). "*Consultation and Reliability of Information Sources Pertaining to University Selection*", **The International Journal of Educational Management**, 19 (4), ss. 279-291.

Wragg, E.C. (1993). "*Humanity Loses Out in Competition*", **Times Educational Supplement**, 10 September 1993, s.18.

Zikmund,W.G. ve Amico, D. (2002). **Effective Marketing**. London: Thomson Learning.

PERCEPTIONS OF STUDENTS FACULTY OF EDUCATION IN RELATION TO THE FACTORS INFLUENCED ON THE SELECTİON OF THE UNIVERSITY

Yusuf CERİT*
Kaya YILDIZ*
Nuri AKGÜN*

Abstract

The main purpouse of this study is to identify the perceptions of students faculty of education in relation to the factors influenced on selection of university. The subject (n: 947) of this study were the students Faculty of Education of Abant Izzet Baysal University during 2005-2006 academic year. For this study, the data were collected through a questionnaire and for the analysis of the data, the mean and standard deviation scores were calculated and t-test and one-way anova were used. The results of this study indicated that for the selection of the school, according to the grade level and department variable, the university should be higly familiar with the students' interests, no meaningful difference was found between the students' perceptions and the family income level and the educational level of parents, however; meaningful differences were found between the students' perceptions and the grade level and the department of students.

Key Words: University, school choice, educational marketing policy

* Assist.Prof.; Abant İzzet Baysal University Faculty of Education

TİCARET VE TURİZM EĞİTİM FAKÜLTESİNDE UYGULANAN OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN VE ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Kurban ÜNLÜÖNEN*
Yasin BOYLU**

Özet

Bir öğretmenin yetiştirilmesinde en önemli aşamalardan birisi de alan deneyimidir. Öğretmen adayı bu deneyimi en verimli şekilde, öğrendiği bilgileri uygulama okullarında öğrencilere aktararak kazanacaktır. Ticaret ve turizm meslek dersi öğretmen adaylarına, henüz öğrencilik yıllarında "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri ile alan deneyimi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bunlardan "Okul Deneyimi I" dersi, birinci sınıfın ikinci yarıyılında yer alan, yalnızca gözleme dayalı yürütülen derstir. "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri ise yalnızca gözleme dayalı olmayıp, ticaret ve turizm meslek dersi öğretmen adaylarının aktif olarak öğretimin içerisinde yer aldıkları derslerdir. Bu çalışmada Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde yürütülmekte olan "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri ile ilgili olarak, fakültede bu dersleri yürüten öğretim elemanları ve uygulama okullarında bu dersleri yürüten öğretmenlerin görüşleri araştırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: eğitim, öğretmen adayları, okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması

Giriş

Bir bütün olarak eğitim, bireylerde istenilen yönde tutum ve davranış kalıpları oluşturma anlamına gelmektedir. Bu yönüyle eğitim; işgücüne nitelik kazandırmakta ve üretimde emek faktörünün verimliliğini artırmaktadır.

Eğitimin bir türü olarak mesleki eğitim; çalışanların ihtiyaç duyduğu genel ve mesleki bilgileri kapsayan, bilgi, beceri, yeterlik, anlayış, tavır ve iş alışkanlığı geliştirmek için düzenlenmiş eğitimdir (Ercan, 1988, 1 ve Çelikdoğan, 1988, 1).

Toplumun ihtiyaçlarına uygun iş gücünün yetiştirilebilmesi; öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarına gereken önemin verilmesine bağlıdır. Eğitim sistemini

* Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi
** Yrd. Doç. Dr.; Muğla Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu

etkileyen unsurların başında gelen öğretmen, öğrenci ve eğitim programı unsurlarına anlam kazandırmaktadır (Alkan ve Hacıoğlu, 1997, 21). Bu yönüyle öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez öğesidir.

İyi bir öğretmenin nitelikleri; olumlu bir kişiliğe sahip olma, öğretim yöntemleri kullanımında etkin olma, iyi bir sınıf ortamı oluşturabilme, alanında yeterli olma, yerinde ve doğru kararlar verme olarak sıralanmaktadır (Akyıldız, 1996, 39-41). Öğretmenlerin bu niteliklere sahip olabilmeleri ise; iyi bir eğitim sürecinden geçmeleri ve hizmet içi eğitimle sağlanabilir.

1. Araştırma Problemi

Eğitimden toplumsal hayatın süreklilik arz eden yönlerini "anlamlı", değişime açık yönlerini de "tutarlı" bir biçimde sergileyebilecek bir nitelik arz etmesi beklenmelidir. Oldukça geniş sınırları olan bu tür bir beklenti, hiç de kolay gerçekleştirilebilecek bir hedef değildir ve eğitimin "ihtisas alanlarının" dışına da taştığı, genelleşerek bütün bir toplum için ortak davranışlar belirlediği bu yüzyılda geçerlilik kazanmaya başlamıştır (Safran, 1998, Web).

Bir ülkenin ekonomik, kültürel ve sosyal yönden kalkınmışlığı, eğitim sistemini değişen çağın koşullarına entegre edebilme derecesine bağlıdır. Bu sistem içinde dinamik rol alacak kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmenler, gelecek kuşakların yetiştirilmesinde; sistem içinde köşe taşı olarak yer alan kişilerdir. Bu bağlamda, gelecek kuşakları yetiştirecek olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında etkin olarak yetiştirilmeleri, sistemin en önemli sorunlarından birisidir (Azar, 2003, 181).

Öğretmen eğitiminde genel bilgi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç boyut söz konusudur. Genel bilgi, genel kültüre yönelik bilgi ve yetenekleri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen sahip olduğu genel kültür ile topluma uyum sağlayabileceği gibi, toplum sorunlarını görme ve çözümüne katkıda bulunacak düzeye de gelmiş olacaktır. Alan bilgisi, öğretimin yapılacağı alanın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğretmen adayının alan bilgisi, öğretim yapacağı kademe ve tipteki okula ve öğretim alanına hizmet edecek bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması demektir. Öğretmenlik meslek bilgisi ise, öğretmene öğretmenlik mesleğine özel davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanarak, öğretiminde görevli olduğu alanın eğitsel sürecine katkıda bulunabilecektir (Küçükahmet, 1992, 32-38).

Türkiye'de 1982 tarihinde yayımlanan 41 Sayılı Kararname ile; öğretmen yetiştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) alınarak, kuruluşu aynı yıla tekabül eden Yüksek Öğretim Kurulu'na (YÖK) devredilmiştir. Siyasi iradenin böyle değişikliğe gitmesinin altında yatan temel nedenin, öğretmen yetiştirme kaynaklarındaki iç tutarsızlıkların ve çeşitliliklerin ortadan kaldırılması olduğu düşünülebilir. YÖK'ün öğretmen yetiştirmedeki en önemli atılımı ise YÖK-Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'dir. Bu projenin en önemli dayanağı da Fakülte-Okul işbirliğidir.

Fakülte-Okul işbirliğinin amacı; okul öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" etkinliklerine daha fazla katılımlarını sağlamaktır (YÖK, Web1). Fakülte-Okul işbirliği ile Fakülte ve okul arasında kurulmuş olan sağlam ve dinamik bir işbirliği sayesinde öğretim elemanlarının ve okul-

daki öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konularda birbirlerinden yararlanmaları hedeflenmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Okul Deneyimi dersleri ile Öğretmenlik Uygulaması dersi bu kapsamda geliştirilmiş en önemli etkinliklerdir. Aday öğretmenlerin öğrencilik döneminin ilk yıllarından başlayarak ileride görev yapacakları okul ortamı ile tanışmalarını ve yoğun bir şekilde o havayı teneffüs etmelerini sağlayacağı düşünülen bu derslerin özenle işlenmesinde yarar görülmektedir (YÖK, Web2).

YÖK'ün üzerinde hassasiyetle durduğu fakülte-okul işbirliği çerçevesinde geliştirilen yeni programlarda, diğer eğitim fakültelerinde olduğu gibi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde de uygulama çalışmaları; Okul Deneyimi I (1+4), Okul Deneyimi II (1+4) ve Öğretmenlik Uygulaması (2+6) şeklinde yürütülmektedir.

Okul Deneyimi I; öğretmen adayının uygulama yapacağı okulu, öğrencileri, programı ve öğretmenleri genel olarak tanımasını sağlamak için sunulan gözlem ve görüşmelere dayalı bir derstir. Okul Deneyimi II; öğretmen adayının öğrenme-öğretme süreci içinde uygulama okulunda gözlem ve öğretmenlik uygulaması yapması için planlanmış bir derstir. Öğretmenlik Uygulaması ise; öğretmen adayının daha önce edinmiş olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamaya koyup geliştirmesi ve mesleğinin gerektirdiği yeterlik ve yeterlilikleri kazanması için planlanmış bir derstir. Bu dersleri tamamlayan öğretmen adaylarının kazanmalarının beklendiği özellikler ise şunlardır (YÖK, Web3):

- Okulun öğretimini ve örgütlenmesini sistemli bir yaklaşımla tanımış olma,
- Okul yönetimi, okullarda düzenli olarak yapılan işler ve okulun olanaklarına ilişkin bilgi sahibi olma,
- Dersliklerdeki etkinlikleri gözlem yoluyla tanıyabilme yeteneği kazanmış olma,
- Sınıfta yapılabilecek kısa süreli etkinlikleri planlayıp uygulayabilme,
- Öğrenme ve gelişme açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilme,
- Okullarda etkin ve diğer öğretmenlerle uyumlu bir şekilde çalışabilmek için gerekli becerileri kazanma,
- Öğretmenlik deneyimi kazanmaları için gönderildikleri uygulama okulunun değişik sınıflarında öğretmenlik uygulaması yaparak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri geliştirebilme,
- Kendi alanlarının okul eğitim programını tam anlamıyla öğrenebilme, kullanılan ders kitaplarını ve öğrenci değerlendirme teknikleri hakkında yorum yapabilme,
- Uygulama okullarındaki öğretmenlik uygulamaları sırasında edindikleri deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşıp geliştirme.

Öğretmen adayı, eğitim süreci içerisinde bir çok aşamadan geçse de "Aday Öğretmenlik" aşaması, bu aşamalardan en önemlisini oluşturmaktadır. Aday öğretmenlik sürecinin başlamasıyla, öğretmenlik yaşamına ilk adımlar atılmış olmaktadır. Sonuçta aday öğretmene, ticaret ve turizm eğitimi alanında hem gözlemleyip öğrene-

rek, hem de öğreterek bizzat çalışma fırsatı verilebilmekte ve bu sayede henüz mezun olmadan alanda deneyim kazanmasına olanak sağlanabilmektedir.

Gerek "Okul Deneyimi" gerekse "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine olduğu kadar kişisel gelişimlerine de etki ettiği söylenebilir. Bu derslerin yürütülmesi sırasında öğrenme, daha farklı ve karmaşık bir düzeyde gerçekleşmektedir (Reiman, 1998, 4-5). Bu nedenle, söz konusu dersler yürütülürken alt yapı iyi hazırlanmalı ve uygulamada da azami dikkat gösterilmelidir.

Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesinde, ticaret ve turizm eğitimi veren orta öğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak, turizm işletmeciliği, büro yönetimi, muhasebe ve finansman alanlarında öğretmenlik programları yürütülmektedir. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi, alanında Türkiye'de ilk ve tek fakülte durumundadır.

Bu çalışmanın hareket noktasını; G.Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde uygulanmakta olan "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri ile ilgili olarak, fakültede bu dersleri yürüten öğretim elemanları ve uygulama okullarında bu dersleri yürüten öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerinin tespit edilmesi oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılanların öğretim elemanı ya da öğretmen olmalarının söz konusu değerlendirmeler üzerinde etkisinin olup olmadığı konularındaki bilgi eksikliği de araştırma açısından önemlidir.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Temel faydası, bu alandaki yetersizliği giderebilmeye bir katkı sağlamak olan araştırmada; öğretim elemanı ve öğretmenlerin "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerini çeşitli yönlerden değerlendirmeleri ile yapılan değerlendirmeler arasında farklılık olup olmadığı konusunda bilimsel veriler elde etmek amaçlanmıştır.

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve öğretim teknikleri, öğretmen yetiştirme uygulamalarının temellerini oluşturmaktadır. Fakat ticaret ve turizm öğretmen adaylarının meslek bilgisiyle yeterince donatılması kadar, bu bilgilerin gerçek alanlarda (uygulama okullarında) uygulama yoluyla aktarımının pekiştirilmesi de önem taşımaktadır.

"Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik olarak; öğretim elemanı ve öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerin, uygulama okulları ve fakülte itibariyle ne yönde değişim gösterdiğinin tespiti yoluyla mevcut programların beklentileri karşılaması konusunda geri bildirim elde edilebilecektir.

Geri bildirim sağlayabilecek bu tür bir tanımlayıcı araştırma ile, aynı zamanda uygulama sonuçları izlenecek ve birbirinin devamı niteliğindeki "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II", ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerine yönelik alınan kararların isabet oranı artırılabilecek ve buna bağlı olarak verilen eğitimin kalitesi yükseltilebilecektir. Sonuçta iyi eğitilmiş öğretmen adaylarının mesleğe atıldıklarında vereceği hizmetin kalitesi de yükseltilmiş olacaktır.

3. Konuyla İlgili Bazı Araştırmalar

Literatür taraması sırasında konuyla ilgili bir çok çalışmaya rastlanmıştır. Ancak bu çalışmalarda dikkat çeken husus; "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II", ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin bütün olarak incelenmesinden ziyade, her bir dersin kendi içerisinde ve ayrı bir çalışma konusu olarak incelenmiş olmasıdır. Ayrıca söz konusu derslere yönelik olarak; eğitim, mesleki eğitim ve teknik eğitim fakültesi bünyesinde yapılan çalışmalara rastlanmış olmasına karşın, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1998 tarihli bir araştırmada, öğretmen adaylarının okul uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar irdelenmiş ve genel olarak öğretmen adaylarının uygulama okullarında yapılan faaliyetlerden yeterli kazanımı elde etmediklerinin altı çizilmiştir (Tüfekçi, 1998, 25-26).

Toprakçı (2003); etkili ve yeterli bir deneyim kazandırılmadığında öğretmen adaylarının derse yönelik olumsuz tutum içerisine girdiklerini, ayrıca öğretmen adaylarının, uygulama okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin Okul Deneyimi derslerine yönelik ilgisizliklerinden şikayetçi olduklarını ortaya koymuştur (Toprakçı, 2003, 146-151).

Aydın (2005) ise; öğretmenlik uygulaması derslerinin nasıl daha verimli hale getirilebileceği ile ilgili olarak, öğretmen adayının sonraki meslek hayatında bilimsel nitelikli eğitim araştırmalarına olan mesafeli duruşunun engellenebileceğini, Marmara Üniversitesi'nde yaptıkları bir çalışmaya dayanarak belirtmektedir (Aydın, 2005, Web).

Topkaya ve Yalın (2005), Aydın ve Ankara il merkezlerindeki 18 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişler ve uygulama öğretmenliğine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi aşamalarını sunmuşlardır (Topkaya ve Yalın, 2005, 14-24).

Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, Uşak Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada ise; söz konusu dersin yararlı bir ders olduğu ancak, etkinliklerin sıklıkla gözden geçirilmesi gerektiği ve ayrıca bu dersi yürüten öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin titizlikle seçilmesi gerektiği sonucu ortaya konulmuştur (Yapıcı ve Yapıcı, 2004, 54-59).

G.Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde, öğrenci beklenti ve algılamalarına yönelik yapılan bir araştırmada ise, fakültenin öğretmenlik stajı uygulaması öğrenciler tarafından genel olarak olumlu değerlendirilmiştir (Ünlüönen, 2004, 113).

4. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın hipotezi kurulurken, "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II", ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerini yürüten fakülte öğretim elemanları ve uygulama okullarında söz konusu derslere katkı sağlayan öğretmenler bağımsız değişken olarak alınmış ve hipotezler buna göre kurulmuştur.

H_1 : Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersini değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H_2 : Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersini değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H_3 : Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersini değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H_4 : Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerini ortak olarak çeşitli yönlerden değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez testleri gerçekleştirilmeden önce kullanılan anketteki sorularla ilgili güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenilirlik analizinde en yaygın kullanılan Coronbach Alpha içsel tutarlılık korelasyon analizi yöntemi uygulanmıştır.

Bir ölçeğin Coronbach Alpha içsel tutarlılık korelasyon katsayısı 0.00 ile 1.00 arasında değişir ve genelde 0.60 ve üzeri düzeyde olması beklenir (Anon, 2006: Web).

Bu araştırmada Coronbach Alpha: 0.9338 olduğu için sorular arasındaki içsel tutarlılığın yüksek olduğu söylenebilir.

5. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, "ilişkisel tarama" türünde bir çalışmadır.

5.1. Evren

Araştırmada; G.Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Muhasebe ve Finansman Eğitimi, Turizm İşletmeciliği Eğitimi ve Büro Yönetimi Eğitimi Bölümlerinde uygulanmakta olan "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerini yürüten 33 öğretim elemanı ve söz konusu derslere uygulama öğretmeni olarak katkı sağlayan 121 öğretmenin tamamı evreni oluşturmaktadır.

Evreni oluşturan 33 öğretim elemanı ve 121 uygulama öğretmeninin tamamının araştırmaya katılması hedeflenmişse de; bazı öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin anket formunu doldurmamaları, eksik ve hatalı doldurulan bazı anket formlarının ayıklanması vb. nedenlerle, analize tabi tutulan anket sayısı 116 olarak gerçekleşmiştir. Bu sayının 31'ini öğretim elemanları, 85'ini de uygulama öğretmenleri oluşturmaktadır. Analize tabi tutulan anket oranı öğretim elemanlarında % 93.9 ve uygulama öğretmenlerinde ise % 70.2'dir. Araştırmada tam sayım yapılması planlandığı için, öğretim elemanı ya da uygulama öğretmeni olarak evreni oluşturan 154 kişiden 116'sının araştırmaya katılmış olması, % 75.3'lük bir orana ulaşıldığını göstermektedir. Bu oranın ise evreni temsil edebileceği düşünülmektedir.

5.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada birisi açık uçlu olmak üzere toplam 41 sorudan oluşan bir anket formu kullanılmış ve toplanan verilerin kaynağını bu anket formu oluşturmuştur. Öğretim elemanı ve öğretmenler tarafından değerlendirmesi yapılan 37 ifadede beşli LİKERT ölçeği kullanılmıştır.

2005 yılı Ekim ayında, hazırlanan anket formunun teknik olarak araştırma amacına uygunluğunu test etmek için "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerini yürüten 8 öğretim elemanı ve 19 uygulama öğretmenini kapsayan bir pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadaki gözlemler sonucunda bazı düzeltme ve değişiklikler yapılarak anket formuna son şekli verilmiştir. Anket formunun oluşturulması aşamasında 2 alan uzmanının da görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın verileri iki aşamalı olarak toplanmıştır. 2005 yılı Kasım ayında, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesinde "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerini yürüten öğretim elemanlarının görüş ve değerlendirmelerinin belirlenebilmesi amacıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ilgili öğretim elemanlarının anket formunu doldurması sağlanmıştır. Öğretim elemanlarından toplanan veriler, uygulamanın birinci aşamasını oluşturmuştur. İkinci aşamada ise, uygulama okullarına bizzat gidilmiş ve okul idareleri ile anket formlarının doldurulması hakkında koordinasyon sağlanmıştır. Uygulama okullarında söz konusu derslere katkı veren öğretmenlerin anket formlarını doldurmaları okul idarelerinin bilgisi dahilinde 2005 yılının Aralık ayında gerçekleşmiştir.

5.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, anket yoluyla elde edilen veriler bilgisayara yüklenerek veri tabanı oluşturulmuş, bu veriler üzerinde SPSS 11.0 (The Statistical Program for Social Science) paket programı aracılığıyla istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen rakamsal bulgular yoruma tabi tutulmuştur.

5.4. Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırma Bulgularını, kullanılan istatistiksel yöntemler açısından başlıca iki gruba ayırmak mümkündür. Birinci grupta; elde edilen rakamsal bulgular, frekans ve aritmetik ortalamalar şeklinde tablo haline dönüştürülerek yorumlanmıştır. İkinci grupta ise; "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerini yürüten fakülte öğretim elemanları ile söz konusu derslere uygulama okullarında katkı sağlayan öğretmenlerin bu derslerle ilgili değerlendirmeleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla, ki-kare test tekniği kullanılarak, hipotez testi gerçekleştirilmiştir.

6. Araştırma Bulguları ve Yorumları

Araştırmanın bulgu ve yorumları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılanlarla ilgili tanıtıcı bilgiler, ikinci bölümde ise hipotez testleri yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Birimlere Göre Dağılımı

Fakülte ve Uygulama Okulları	Frekans	%
Fakülte (Öğretim Elemanları)	*31*	*26.7*
Turizm İşletmeciliği Eğitimi Bölümü	13	11.2
Muhasebe-Finansman Eğitimi Bölümü	12	10.3
Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü	6	5.2
Uygulama Okulu (Uygulama Öğretmenleri)	*85*	*73.3*
Ankara Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	9	7.8
Ankara Ticaret Meslek Lisesi	6	5.5
Yenimahalle Ticaret Meslek Lisesi	15	12.9
Anafartalar Ticaret Meslek Lisesi	3	2.6
Mamak Yunus Emre Ticaret Meslek Lisesi	5	4.3
Sincan Ahmet Andiçen Ticaret Meslek Lisesi	10	8.6
Ayrancı Ticaret Meslek Lisesi	14	12.1
Batıkent Şevket Evliyagil Ticaret Meslek Lisesi	16	13.8
Aydınlıkevler Ticaret Meslek Lisesi	7	6.0
Toplam	**116**	**100.0**

6.1. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Öğretmenlerle İlgili Tanıtıcı Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin görev yaptıkları birimlere ilişkin genel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'e göre, araştırmaya katılanların % 26.7'si Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini yürüten fakülte öğretim elemanlarından; % 73.3'ü de söz konusu derslere uygulama okullarında katkı sağlayan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 77.4'ü erkek, % 22.6'sı ise bayandır. Buna karşın, araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin % 56.5'i erkek, % 43.5'i ise bayandır. Genel olarak bakıldığında; araştırmaya katılan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin % 62.1'inin erkek, % 37.9'unun da bayan olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Cinsiyet		
	Bay	Bayan	Toplam
Fakülte Öğretim Elemanı	24	7	31
	77,4%	22,6%	100,0%
Uygulama Öğretmeni	48	37	85
	56,5%	43,5%	100,0%
Toplam	72	44	116
	62,1%	37,9%	100,0%

6.2. Hipotez Testleri

Hipotez testleri "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri için ayrı ayrı ve her bir ders için önceden belirlenen alt hipotezlerin test edilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Hipotez testlerinin sonunda ise, "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerine yönelik genel değerlendirmelere yönelik hipotezler test edilmiştir.

6.2.1. Okul Deneyimi I Dersine Yönelik Değerlendirmeler ve Hipotez Testleri

Araştırmaya katılan öğretim eleman ve uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersine yönelik değerlendirmeleri Ek 1'de verilmiştir. Tablo 3'de ise, araştırmaya katılan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersi ile ilgili değerlendirmelerine yönelik hesaplanan pearson X^2 serbestlik derecesi, alpha ve aritmetik ortalama değerleri görülmektedir.

Ek 1 ve Tablo 3'te yer alan veriler doğrultusunda; araştırmaya katılan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersi ile ilgili yaptıkları değerlendirmeler şu şekilde açıklanabilir:

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersinin öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir ders olup olmadığını değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 3). Fakülte öğretim elemanları, "Okul Deneyimi I" dersinin öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir ders olmadığını düşünmekteyken; uygulama öğretmenleri söz konusu dersin öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir ders olduğu kanaatindedirler (Ek 1).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 3). Genel olarak "Okul Deneyimi I" dersinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı konusunda fakülte öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri olumsuz kanaattedirler ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının çok olduğunu belirtmektedirler (Ek 1).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersinde uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısı konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 3). "Okul Deneyimi I" dersinde uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısı konusunda öğretim elemanları olumsuz, uygulama öğretmenleri ise olumlu kanaattedirler (Ek 1).

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" Dersi İle İlgili Değerlendirmelerine Yönelik Hesaplanan Pearson X^2, Serbestlik Derecesi, Alpha ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Öğretim Elemanı ve Öğretmen Görüşleri	Pearson X^2	Serbestlik Derecesi	α	$\overline{X}$
1. "Okul Deneyimi I" dersi, öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir derstir.	22,310	4	0,000	3,01
2. "Ökul Deneyimi I" dersinde, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	1,466	4	0,833	2,94
3. "Okul Deneyimi I" dersinde, uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	9,715	4	0,046	2,92
4. "Okul Deneyimi I" dersi, "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerine hazırlayıcı nitelikte yürütülmektedir.	16,194	4	0,003	2,97
5. "Okul Deneyimi I" dersi açısından, fakülte ve uygulama okulu koordinasyonu yeterlidir.	3,335	4	0,503	2,74
6. "Okul Deneyimi I" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıkları birbiriyle örtüşmektedir.	8,839	4	0,065	2,65
7. Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi I" dersini almaları, "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri için kendilerine kolaylık sağlamaktadır.	21,795	4	0,000	3,04
8. "Okul Deneyimi I" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	11,058	4	0,026	2,89
9. "Okul Deneyimi I" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	14,145	4	0,007	3,08
10. "Okul Deneyimi I" dersini alan öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazandıkları kanaatindeyim.	23,353	4	0,000	3,03
11. "Okul Deneyimi I" dersini isteyerek yürütüyorum.	26,777	4	0,000	3,29
12. "Okul deneyimi I" dersinin saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayacağı kanaatindeyim.	19,922	4	0,001	2,32

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersinin "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerine hazırlayıcı nitelikte yürütülüp yürütülmediği konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde $\mathbf{H_0}$ hipotezi reddedilmiştir (Tablo 3). Bu konuda fakülte öğretim elemanları olumsuz değerlendirme yaparken, uygulama öğretmenleri olumlu değerlendirme yapmışlardır (Ek 1).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" açısından fakülte ve uygulama okulu koordinasyonunu değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 3). "Okul Deneyimi I" dersi açısından fakülte ve uygulama okulu koordinasyonunun genel olarak yetersiz değerlendirildiği söylenebilir (Ek 1).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıkları birbiriyle örtüşüp örtüşmediği yönündeki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 3). Bu konuda genel değerlendirme; "Okul Deneyimi I" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıklarının birbiriyle örtüşmediği yönündedir (Ek 1).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin; öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi I" dersini almalarının, "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri için kendilerine kolaylık sağlayıp sağlamadığı konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 3). Bu konuda fakülte öğretim elemanları olumsuz değerlendirme yaparken, uygulama öğretmenleri olumlu değerlendirme yapmışlardır (Ek 1).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütülüp yürütülmediği konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 3). Genel olarak fakülte öğretim elemanları, "Okul Deneyimi I" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütülmediği kanaatindeyken, uygulama öğretmenleri söz konusu dersin fakülte açısından amaca uygun yürütüldüğünü düşünmektedir (Ek 1).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütülüp yürütülmediği konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 3). Fakülte öğretim elemanları, "Okul Deneyimi I" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütülmediği kanaatindeyken, uygulama öğretmenleri söz konusu dersin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindedir (Ek 1).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersinin öğretmen adaylarına mesleki deneyim kazandırması konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 3). Fakülte öğretim elemanları, "Okul Deneyimi I" dersinin öğretmen adaylarına mesleki deneyim kazandırmadığı kanaatindey-

ken, uygulama öğretmenleri söz konusu dersin öğretmen adaylarına mesleki deneyim kazandırdığı kanaatindedir (Ek 1).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersini istekle yürütüp yürütmedikleri konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 3). Fakülte öğretim elemanları "Okul Deneyimi I" dersini isteyerek yürütmediklerini, uygulama öğretmenleri ise isteyerek yürüttüklerini ifade etmişlerdir (Ek 1).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersinin saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayıp sağlamayacağı konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 3). Fakülte öğretim elemanlarının % 83,9'u, uygulama öğretmenlerinin ise % 60,0'ı "Okul Deneyimi I" ders saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlamayacağını belirtmişlerdir. Fakülte öğretim elemanlarının bu konuda daha olumsuz tutum içinde olduğu dikkat çekmektedir (Ek 1).

6.2.2. Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Değerlendirmeler ve Hipotez Testleri

Araştırmaya katılan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersine yönelik değerlendirmeleri Ek 2'de verilmiştir. Tablo 4'de ise, araştırmaya katılan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersi ile ilgili değerlendirmelerine yönelik hesaplanan pearson X^2 serbestlik derecesi, alpha ve aritmetik ortalama değerleri görülmektedir.

Ek 2 ve Tablo 4'te yer alan veriler doğrultusunda; araştırmaya katılan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersi ile ilgili yaptıkları değerlendirmeler şu şekilde açıklanabilir:

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersinin öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir ders olup olmadığını değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 4). Uygulama öğretmenleri, "Okul Deneyimi II" dersinin öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir ders olup olmadığı konusunda fakülte öğretim elemanlarına göre daha olumlu kanaattedir (Ek 2).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 4). Fakülte öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı konusunda kararsız bir tutum içerisinde oldukları görülmektedir (Ek 2).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersinde uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısı konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 4). Fakülte öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersinde uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısı konusunda kararsız bir tutum içerisinde oldukları görülmektedir (Ek 2).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersine hazırlayıcı nitelikte yürütülüp yürütülmediği konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 4). Uygulama öğretmenlerinin bu konudaki değerlendirmeleri fakülte öğretim elemanlarına oranla daha olumlu görünse de, genel olarak "Okul Deneyimi II" dersinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersine hazırlayıcı nitelikte yürütülüp yürütülmediği konusundaki değerlendirmelerde kararsızlık görülmektedir (Ek 2).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" açısından fakülte ve uygulama okulu koordinasyonunu değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 4). Uygulama öğretmenleri, "Okul Deneyimi II" dersinde fakülte ve uygulama okulu koordinasyonunu öğretim elemanlarına göre daha yeterli bulmaktadırlar (Ek 2).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıkları birbiriyle örtüşüp örtüşmediği yönündeki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 4). Bu konuda gerek fakülte öğretim elemanlarının gerekse uygulama öğretmenlerinin değerlendirmeleri genel olarak "kararsızım" şeklindedir (Ek 2).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin; öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi II" dersini almalarının, "Öğretmenlik Uygulaması" dersi için kendilerine kolaylık sağlayıp sağlamadığı konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 4). Uygulama öğretmenlerinin bu konudaki değerlendirmeleri, fakülte öğretim elemanlarına göre daha olumludur (Ek 2).

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" Dersi İle İlgili Değerlendirmelerine Yönelik Hesaplanan Pearson X^2, Serbestlik Derecesi, Alpha ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Öğretim Elemanı ve Öğretmen Görüşleri	Pearson X^2	Serbestlik Derecesi	α	$\bar{X}$
1. "Okul Deneyimi II" dersi, öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir derstir.	9,771	4	0,044	3,48
2. "Ökul Deneyimi II" dersinde, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	2,265	4	0,687	3,01
3. "Okul Deneyimi II" dersinde, uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	3,323	4	0,505	2,96
4. "Okul Deneyimi II" dersi, "Öğretmenlik Uygulaması" dersine hazırlayıcı nitelikte yürütülmektedir.	9,047	4	0,060	3,22
5. "Okul Deneyimi II" dersi açısından, fakülte ve uygulama okulu koordinasyonu yeterlidir.	12,637	4	0,013	3,01
6. "Okul Deneyimi II" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıkları birbiriyle örtüşmektedir.	5,375	4	0,251	2,91
7. Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi II" dersini almaları, "Öğretmenlik Uygulaması" dersi için kendilerine kolaylık sağlamaktadır.	11,324	4	0,023	3,39
8. "Okul Deneyimi II" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	6,423	4	0,170	3,09
9. "Okul Deneyimi II" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	16,138	4	0,003	3,16
10. "Okul Deneyimi II" dersini alan öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazandıkları kanaatindeyim.	22,638	4	0,000	3,25
11. "Okul Deneyimi II" dersini isteyerek yürütüyorum.	21,392	4	0,000	3,50
12. "Okul deneyimi II" dersinin saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayacağı kanaatindeyim.	26,398	4	0,000	2,78

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütülüp yürütülmediği konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 4). "Okul Deneyimi II" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütülüp yürütülmediği konusundaki değerlendirmeler genel olarak vasat şeklindedir (Ek 2).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütülüp yürütülmediği konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 4). Fakülte öğretim elemanla-

rı, "Okul Deneyimi II" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütülmediği kanaatindeyken, uygulama öğretmenleri, "Okul Deneyimi II" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindedirler (Ek 2).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersinin öğretmen adaylarına mesleki deneyim kazandırması konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 4). Fakülte öğretim elemanları, "Okul Deneyimi II" dersinin öğretmen adaylarına mesleki deneyim kazandırmadığı kanaatindeyken, uygulama öğretmenleri söz konusu dersin öğretmen adaylarına mesleki deneyim kazandırdığı kanaati taşımaktadır (Ek 2).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersini istekle yürütüp yürütmedikleri konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 4). Fakülte öğretim elemanları, "Okul Deneyimi II" dersini isteyerek yürütmediklerini ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin ise "Okul Deneyimi II" dersini isteyerek yürüttüklerini ifade etmişlerdir. "Okul Deneyimi II" dersini yürütme konusunda fakülte öğretim elemanları daha isteksizdir (Ek 2).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersinin saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayıp sağlamayacağı konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 4). "Okul Deneyimi II" ders saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayabileceği konusunda en olumsuz değerlendirmeler fakülte öğretim elemanlarından gelmiştir. Fakülte öğretim elemanları bu konuda uygulama öğretmenlerine göre daha olumsuz tutum içindedirler (Ek 2).

6.2.3. Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Değerlendirmeler ve Hipotez Testleri

Araştırmaya katılan öğretim eleman ve uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersine yönelik değerlendirmeleri Ek 3'de verilmiştir. Tablo 5'de ise, araştırmaya katılan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersi ile ilgili değerlendirmelerine yönelik hesaplanan pearson X^2, serbestlik derecesi, alpha ve aritmetik ortalama değerleri görülmektedir.

Ek 3 ve Tablo 5'de yer alan veriler doğrultusunda; araştırmaya katılan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersi ile ilgili yaptıkları değerlendirmeler şu şekilde açıklanabilir:

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir ders olup olmadığını değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 5). Fakülte öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin çok büyük bir bölümü "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir ders olduğu kanaati taşımaktadır (Ek 3).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 5). Fakülte öğretim elemanlarının % 48,4'ü ve uygulama öğretmenlerinin % 50,6'sı "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını olumlu değerlendirmişlerdir (Ek 3).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısı konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan X^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 5). Fakülte öğretim elemanlarının % 45,2'si ve uygulama öğretmenlerinin % 55,3'ü "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısını olumlu değerlendirmişlerdir (Ek 3).

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" Dersi İle İlgili Değerlendirmelerine Yönelik Hesaplanan Pearson X^2, Serbestlik Derecesi, Alpha ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Öğretim Elemanı ve Öğretmen Görüşleri	Pearson X^2	Serbestlik Derecesi	α	$\bar{X}$
1. "Öğretmenlik Uygulaması" dersi, öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir derstir.	1,916	4	0,751	4,37
2. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	4,042	4	0,400	3,27
3. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde, uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum	7,758	4	0,101	3,22
4. "Öğretmenlik Uygulaması" dersi açısından, ve uygulama okulu koordinasyonu yeterlidir.	fakülte 5,432	4	0,246	3,44
5. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıkları birbiriyle örtüşmektedir.	7,611	4	0,107	3,39
6. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	2,145	4	0,709	3,44
7. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	5,602	4	0,231	3,59
8. "Öğretmenlik Uygulaması" derslerini alan öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazandıkları kanaatindeyim.	3,258	4	0,516	4,02
9. "Öğretmenlik Uygulaması" dersini isteyerek yürütüyorum.	3,014	4	0,555	4,10
10. "Öğretmenlik Uygulaması" ders saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayacağı kanaatindeyim.	14,168	4	0,007	3,40

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" açısından fakülte ve uygulama okulu koordinasyonunu değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan χ^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 5). Genel olarak "Öğretmenlik Uygulaması" dersi açısından fakülte ve uygulama okulu koordinasyonu yeterli bulunmaktadır (Ek 3).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıkları birbiriyle örtüşüp örtüşmediği yönündeki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan χ^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 5). Fakülte öğretim elemanlarının % 54,8'i, uygulama öğretmenlerinin ise % 50,6'sı "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıklarının birbiriyle örtüştüğünü düşünmektedirler (Ek 3).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütülüp yürütülmediği konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan χ^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 5). Genel olarak fakülte öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinde "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaati bulunmaktadır (Ek 3).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütülüp yürütülmediği konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan χ^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 5). Genel olarak öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerine göre "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaati bulunmaktadır (Ek 3).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin öğretmen adaylarına mesleki deneyim kazandırması konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan χ^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 5). Fakülte öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin büyük çoğunluğu "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin öğretmen adaylarına mesleki deneyim kazandırdığı kanaatindedir (Ek 3).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersini istekle yürütüp yürütmedikleri konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan χ^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 5). Gerek fakülte öğretim elemanları ve gerekse uygulama öğretmenleri, "Öğretmenlik Uygulaması" dersini isteyerek yürüttüklerini ifade etmektedirler (Ek 3).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayıp sağlamayacağı konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan χ^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 5). "Öğretmenlik Uygulaması" ders saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayıp sağlamayacağı konusunda fakülte öğretim elemanları, uygulama öğretmenlerine göre daha olumsuz değerlendirme yapmışlardır (Ek 3).

6.2.4. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Ortak Değerlendirmeler ve Hipotez Testleri

Araştırmaya katılan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerine yönelik değerlendirmeleri Ek 4'de verilmiştir. Tablo 6'da ise, araştırmaya katılan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersi ile ilgili değerlendirmelerine yönelik hesaplanan pearson χ^2, serbestlik derecesi, alpha ve aritmetik ortalama değerleri görülmektedir.

Ek 4 ve Tablo 6'da yer alan veriler doğrultusunda; araştırmaya katılan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri ile ilgili yaptıkları değerlendirmeler şu şekilde açıklanabilir:

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin aynı okulda yürütülmesinin, okul ortamına alışma açısından öğretmen adaylarına faydalı olup olmayacağı ile ilgili değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan χ^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir (Tablo 6). Fakülte öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri ağırlıklı olarak, "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin aynı okulda yürütülmesinin, okul ortamına alışma açısından öğretmen adaylarına faydalı olacağı yönünde değerlendirme yapmaktadırlar (Ek 4).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin farklı okullarda yürütülmesinin, okul ortamına alışma açısından öğretmen adaylarına faydalı olup olmayacağı ile ilgili değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan χ^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 6). Bu konuda uygulama öğretmenleri, fakülte öğretim elemanlarına oranla daha olumlu değerlendirme yapmaktadırlar (Ek 4).

Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi" dersini almalarının "Öğretmenlik Uygulaması" dersi için kendilerine kolaylık sağlayıp sağlamayacağı konusundaki değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını aramak amacıyla uygulanan χ^2 testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, % 5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir (Tablo 6). Bu konuda da uygulama öğretmenleri, fakülte öğretim elemanlarına oranla daha olumlu değerlendirme yapmaktadırlar (Ek 4).

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri İle İlgili Değerlendirmelerine Yönelik Hesaplanan Pearson X^2, Serbestlik Derecesi, Alpha ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Öğretim Elemanı ve Öğretmen Görüşleri	Pearson X^2	Serbestlik Derecesi	α	$\bar{X}$
1. "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin aynı okulda yürütülmesi, okul ortamına alışma açısından öğretmen adaylarına faydalı olmaktadır.	5,386	4	0,250	3,60
2. "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin farklı okullarda yürütülmesi, okul ortamına alışma açısından öğretmen adaylarına faydalı olmaktadır.	12,514	4	0,014	3,05
3. Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi" derslerini almaları, "Öğretmenlik Uygulaması" dersi için kendilerine kolaylık sağlamaktadır.	17,898	4	0,001	3,66

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

Bu araştırmada yeni düzenlemelere yön verebilecek verilerin elde edilebilmesi amacıyla; Türkiye'de ticaret ve turizm öğretmenlik programları uygulayan ilk ve tek fakülte olan Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nin "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerine yönelik olarak, bu dersleri yürüten fakülte öğretim elemanları ile uygulama okullarında bu derslere katkı sağlayan öğretmenlerin görüşleri tespit edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerine söz konusu dersler hakkında bazı sorular sorulmuştur. Buna göre elde edilen bulgular ve yapılan test sonuçları aşağıda verilmiştir:

1. Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" dersi ile ilgili değerlendirmeleri arasında ilişki (H_1) olup olmadığını araştırmak için oniki alt hipotez kurulmuş ve bunlar test edilmiştir. Bu testler sonucunda dokuz bağımlı değişkenin değerlendirilmesinde öğretim elemanı ya da uygulama öğretmeni olma bağımsız değişkeninin önemli bir faktör olduğu görülürken, diğer üç bağımlı değişkenin değerlendirilmesinde öğretim elemanı ya da uygulama öğretmeni olmanın önemli bir faktör olmadığı anlaşılmış, dolayısıyla da (H_0) hipotezi reddedilmiştir.

"Okul Deneyimi I" dersi ile ilgili değerlendirmelerde, söz konusu dersi uygulama öğretmeni ya da öğretim elemanı olarak yürütme faktörünün önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretim elemanları "Okul Deneyimi I" dersini, uygulama öğretmenlerine oranla daha olumsuz değerlendirmektedir.

"Okul Deneyimi I" dersi ile ilgili genel aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin (2.32) ile (3.29) arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 3). Buradan hareketle, "Okul Deneyimi I" dersi ile ilgili değerlendirmelerin genel olarak olumlu olmadığı söylenebilir.

2. Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" dersi ile ilgili değerlendirmeleri arasında ilişki (H_2) olup olmadığını araştırmak için oniki alt hipotez kurulmuş ve bunlar test edilmiştir. Bu testler sonucunda yedi bağımlı değişkenin değerlendirilmesinde öğretim elemanı ya da uygulama öğretmeni olma bağımsız değişkeninin önemli bir faktör olduğu görülürken, diğer beş bağımlı değişkenin değerlendirilmesinde öğretim elemanı ya da uygulama öğretmeni olmanın önemli bir faktör olmadığı anlaşılmış, dolayısıyla da (H_0) hipotezi reddedilmiştir.

"Okul Deneyimi II" dersi ile ilgili değerlendirmelerde, söz konusu dersi uygulama öğretmeni ya da öğretim elemanı olarak yürütme faktörünün önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretim elemanları "Okul Deneyimi II" dersini, uygulama öğretmenlerine oranla daha olumsuz değerlendirmektedir.

"Okul Deneyimi II" dersi ile ilgili genel aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin (2.78) ile (3.50) arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 4). Buradan hareketle, "Okul Deneyimi I" dersine oranla "Okul Deneyimi II" dersi ile ilgili değerlendirmelerin daha olumlu olduğu söylenebilir.

3. Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersi ile ilgili değerlendirmeleri arasında ilişki (H_3) olup olmadığını araştırmak için on alt hipotez kurulmuş ve bunlar test edilmiştir. Bu testler sonucunda bir bağımlı değişkenin değerlendirilmesinde öğretim elemanı ya da uygulama öğretmeni olma bağımsız değişkeninin önemli bir faktör olduğu görülürken, diğer dokuz bağımlı değişkenin değerlendirilmesinde öğretim elemanı ya da uygulama öğretmeni olmanın önemli bir faktör olmadığı anlaşılmış, dolayısıyla da (H_0) hipotezi reddedilememiştir.

"Okul Deneyimi II" dersi ile ilgili değerlendirmelerde, söz konusu dersi uygulama öğretmeni ya da öğretim elemanı olarak yürütme faktörünün önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Genel olarak öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri "Öğretmenlik Uygulaması" dersini olumlu değerlendirmektedirler.

"Öğretmenlik Uygulaması" dersi ile ilgili genel aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin (3.22) ile (4.37) arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 5). Buradan hareketle, "Okul Deneyimi I" ve "Okul Deneyimi II" derslerine oranla "Öğretmenlik Uygulaması" dersi ile ilgili değerlendirmelerin daha olumlu olduğu söylenebilir.

4. Fakülte öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleriyle ilgili değerlendirmeleri arasında ilişki (H_4) olup olmadığını araştırmak için üç alt hipotez kurulmuş ve bunlar test edilmiştir. Bu testler sonucunda iki bağımlı değişkenin değerlendirilmesinde öğretim elemanı ya da uygulama öğretmeni olma bağımsız değişkeninin önemli bir faktör olduğu görülürken, bir bağımlı değişkenin değerlendirilmesinde öğretim elemanı ya da uygulama öğretmeni olmanın önemli bir faktör olmadığı anlaşılmış, dolayısıyla da (H_0) hipotezi reddedilmiştir.

5. Hipotezler dışında kalan diğer sonuçlar ise aşağıdaki gibidir:

Değerlendirme konularının genel olarak incelenmesi ve açık uçlu sorunun değerlendirilmesi sonucunda;

Öğretmenlik mesleğini tanıma açısından "Okul Deneyimi I" ve "Okul Deneyimi II" derslerinin özellikle öğretim elemanları tarafından eleştirildiği ve olumsuz değerlendirildiği görülmüştür. Öğretim elemanı ve uygulama öğretmenleri tarafından özellikle "Okul Deneyimi I" dersinin fakülte ve uygulama okulu açısından amaca uygun yürütülmediğinin altı çizilmektedir.

Öğretmen adaylarının henüz fakülte birinci sınıfta almış oldukları "Okul Deneyimi I" dersinin, erken bir zamanlama ile kendilerine verilmesinden kaynaklanan sorunlar dile getirilmektedir. Bu dersin üçüncü sınıfın ikinci yarıyılına alınmasının daha faydalı olduğu hem öğretim elemanları hem de uygulama öğretmenleri tarafından belirtilmektedir. Özellikle öğretim elemanlarının önemli bir bölümü, "Okul Deneyimi I" dersinin müfredattan çıkartılması gerektiğini düşünmektedirler.

Fakülte öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri; "Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinde, gerek öğretim elemanı başına gerekse uygulama öğretmeni başına düşen öğretmen adayı sayısının azaltılması gerekliliğini belirtmektedirler.

Fakülte öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri; "Okul Deneyimi I" ve "Okul Deneyimi II" derslerinin "Öğretmenlik Uygulaması" dersine hazırlayıcı nitelikte yürütülmesi gerekliliğinin altını çizmektedirler. Ayrıca her üç ders açısından oldukça önemli olan, fakülte-uygulama okulu koordinasyonunda yaşanan sorunların ortadan kaldırılması gerektiği de vurgulanan konuların başında gelmektedir.

Genel olarak fakülte öğretim elemanları, "Okul Deneyimi I" ve "Okul Deneyimi II" derslerini isteyerek yürütmediklerini ifade etmektedirler.

"Okul Deneyimi I", "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" ders saatleri hem öğretim elemanları hem de uygulama öğretmenleri tarafından yeterli bulunmakta ve söz konusu ders saatlerinin artırılması gerekli görülmemektedir.

"Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin mümkün olduğunca aynı okullarda icra edilmesinin, okul ortamına alışma açısından öğretmen adaylarına daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uygulama öğretmenleri, "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerini yürüten fakültedeki kimi öğretim elemanlarının uygulama okullarına hiç gelmediğini ya da çok az geldiğini belirtmektedirler. Öğretim elemanları ise, söz konusu dersler için uygulama okullarına giden öğretmen adaylarının uygulama okullarında yeterli ilgiyi görmediklerini ifade etmektedirler.

Fakülte öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri; gerek "Okul Deneyimi" ve gerekse "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri için gidilen uygulama okullarının yeniden belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Fakülteye oldukça uzak bulunan kimi uygulama okullarının yerine, fakülteye daha yakın okullara öğretmen adaylarının yönlendirilmesi gerekliliğinin altı çizilmektedir. Diğer yandan uygulama okullarına gönderilen öğretmen adayı sayılarının dengesiz olduğu da dile getirilmektedir.

Fakültenin "turizm" programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mümkün olduğunca Anadolu otelcilik ve turizm meslek liselerine, "muhasebe" ve "büro" programlarında öğrenim görenlerin ise ticaret meslek liselerine uygulama için gönderilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Fakülte öğretim elemanları, "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin ücretlendirilme sistemini eleştirmekteyken, uygulama okulu öğretmenleri söz konusu bu ders saatlerinin zorunlu ders yüklerine dahil edilmesini eleştirmektedirler.

Öneriler

"Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının tespit edilebilmesi için, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin belirlenip ortaya konulabilmesi önemli bir kaynaktır. Ancak sadece bu kaynaktan elde edilen bilgiler sonuca ulaşmak için yeterli olmayabilir. Bu nedenle bu araştırmanın öğretmen adayları da dahil edilerek genişletilmesi gerekmektedir.

"Okul Deneyimi I" dersinin müfredattan kaldırılması gerekliliğinin tartışılıp sonuçlandırılması gerekmektedir.

Fakülte öğretim elemanlarının büyük bir bölümü "eğitim bilimleri" alanından ziyade "işletme", "iktisat", "bilgisayar" vb. alanlarda uzmanlaşmış durumdadırlar. Bu durum, öğretim elemanlarının "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin yürütülmesinde isteksiz davranmalarının da bir nedeni olabilir. Söz konusu dersleri özellikle "eğitim bilimleri" alanında uzman öğretim elemanlarının vermesi, bunun mümkün olmaması halinde ise, halihazırda bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının hizmet içi eğitimden geçirilmesi şarttır.

"Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin yürütülmesinde fakülte ve uygulama okuluna ilaveten Millî Eğitim Bakanlığı'nın da taraf olarak katılımı sağlanmalıdır.

Kaynakça

AKYILDIZ, Hayrettin (1996). "The Evoluations of Teacher Candidates About Effective Teacher Features on The Ideal – Practical Level", **Teacher Training for The Twenty – First Century**, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, s.39-50, İzmir.

ALKAN, C. ve Fatma HACIOĞLU (1997). **Öğretmenlik Uygulamaları**. Alkım Kitabevi, İstanbul.

AYDIN, Emin (2005). "Öğretmenlik Uygulaması Dersi Nasıl Daha Verimli Hale Getirilebilir"? **Eğitim Reformu Girişimi – Eğitimde İyi Örnekler Konferansı 2005**, İstanbul. http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2005

AZAR, Ali **"**Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerin Yansımaları" **Millî Eğitim Dergisi**, Yıl: 2003, Sayı: 159, s. 181-194.

ÇELİKDOĞAN, Sedat (1988). "Sektörel ve Teknolojik Açıdan Eleman İhtiyacı", **Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu-88**, Ankara, s.1-12.

ERCAN, Fevzi (1988). "Mesleki ve Teknik Eğitimin Geliştirilmesinde Araştırma ve Geliştirme Merkezinin Rolü", **Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu-88**, Ankara, s.1-12.

KÜÇÜKAHMET, Leyla (1992). **Öğretmen Yetiştirme Programları**, G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası, Ankara.

ANONYMOUS, Web (2006). http://www.psikometri.com/ölçme/test/testanaliz.html 02.01.2006

REIMAN, Alan (1998). **Mentoring and Supervision for Teacher Development**, Longman, New York.

SAFRAN, Mustafa (1998) **"**Eğitim Sistemi İçinde Öğretmenin Yeri" **Millî Eğitim Dergisi**, Yıl: 1998, Sayı: 137. http://w3.gazi.edu.tr/web/safran/1/makaleler/makaleler_dosyalar/frame.htm 30.12.2005

TOPKAYA, Ece ve M. Yalın (2005). "Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi" **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, C:1, S: 1-2, s. 14-24.

TOPRAKÇI, Erdal (2003). "Okul Deneyimi II Dersinin Teori ve Pratiği" **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Mart 2003, Sayı: 9, s. 146-151.

TÜFEKÇİ, Serap (1998). **Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi: Gazi Eğitim Fakültesi'nde Bir Uygulama**, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

ÜNLÜÖNEN, Kurban (2004). **Öğrencilerin Beklenti ve Algılamalarına Göre Ticaret ve Turizm Öğretmenlik Programlarının Değerlendirilmesi**, G.Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi, Ankara.

YAPICI, Şenay ve M. Yapıcı (2004). "Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri" **İlköğretim-Online**, 3(2), 54-59. http://ilkogretim-online.org.tr

YÖK, Web1. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_kalite.htm 10.01.2006

YÖK, Web2. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aday_ogretmen/sunus.html 13.01.2006

YÖK, Web3. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aday_ogretmen/adayogr.html 13.01.2006

Ek 1: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin "Okul Deneyimi I" Dersine Yönelik Değerlendirmelerinin Dağılımı

Değerlendirme Seçenekleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM	
Öğretim Elemanı Görüşleri	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
1. "Okul Deneyimi I" dersi, öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir derstir.	11	35,5	10	32,3	5	16,1	3	9,7	2	6,5	31	100,0
2. "Ökul Deneyimi I" dersinde, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	5	16,1	12	38,7	2	6,5	10	32,3	2	6,5	31	100,0
3. "Okul Deneyimi I" dersinde, uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	5	16,1	11	35,5	6	19,4	9	29,0	-	-	31	100,0
4. "Okul Deneyimi I" dersi, "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerine hazırlayıcı nitelikte yürütülmektedir.	9	29,0	10	32,3	6	19,4	6	19,4	-	-	31	100,0
5. "Okul Deneyimi I" dersi açısından, fakülte ve uygulama okulu koordinasyonu yeterlidir.	7	22,6	9	29,0	7	22,6	8	25,8	-	-	31	100,0
6. "Okul Deneyimi I" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıkları birbiriyle örtüşmektedir.	12	38,7	5	16,1	8	25,8	6	19,4	-	-	31	100,0
7. Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi I" dersini almaları, "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri için kendilerine kolaylık sağlamaktadır.	10	32,3	10	32,3	4	12,9	7	22,6	-	-	31	100,0
8. "Okul Deneyimi I" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	9	29,0	11	35,5	5	16,1	5	16,1	1	3,2	31	100,0
9. "Okul Deneyimi I" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	6	19,4	13	41,9	6	19,4	5	16,1	1	3,2	31	100,0
10. "Okul Deneyimi I" dersini alan öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazandıkları kanaatindeyim.	10	32,3	9	29,0	8	25,8	4	12,9	-	-	31	100,0
11. "Okul Deneyimi I" dersini isteyerek yürütüyorum.	10	32,3	11	35,5	3	9,7	5	16,1	2	6,5	31	100,0
12. "Okul deneyimi I" dersinin saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayacağı kanaatindeyim.	20	64,5	6	19,4	3	9,7	1	3,2	1	3,2	31	100,0
Uygulama Öğretmeni Görüşleri												
1. "Okul Deneyimi I" dersi, öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir derstir.	16	18,8	14	16,5	2	2,4	34	40,0	19	22,4	85	100,0
2. "Okul Deneyimi I" dersinde, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	11	12,9	25	29,4	8	9,4	34	40,0	7	8,2	85	100,0

3. "Okul Deneyimi I" dersinde, uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	15	17,6	20	23,5	5	5,9	37	43,5	8	9,4	85	100,0
4. "Okul Deneyimi I" dersi, "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerine hazırlayıcı nitelikte yürütülmektedir.	15	17,6	12	14,1	7	8,2	41	48,2	10	11,8	85	100,0
5. "Okul Deneyimi I" dersi açısından, fakülte ve uygulama okulu koordinasyonu yeterlidir.	15	17,6	23	27,1	12	14,1	32	37,6	3	3,5	85	100,0
6. "Okul Deneyimi I" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıkları birbiriyle örtüşmektedir.	12	14,1	20	23,5	29	34,1	22	25,9	2	2,4	85	100,0
7. Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi I" dersini almaları, "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri için kendilerine kolaylık sağlamaktadır.	12	14,1	16	18,8	1	1,2	44	51,8	12	14,1	85	100,0
8. "Okul Deneyimi I" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	11	12,9	20	23,5	9	10,6	39	45,9	6	7,1	85	100,0
9. "Okul Deneyimi I" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	6	7,1	19	22,4	11	12,9	40	47,1	9	10,6	85	100,0
10. "Okul Deneyimi I" dersini alan öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazandıkları kanaatindeyim.	12	14,1	13	15,3	7	8,2	40	47,1	13	15,3	85	100,0
11. "Okul Deneyimi I" dersini isteyerek yürütüyorum.	5	5,9	11	12,9	13	15,3	35	41,2	21	24,7	85	100,0
12. "Okul deneyimi I" dersinin saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayacağı kanaatindeyim.	19	22,4	32	37,6	8	9,4	18	21,2	8	9,4	85	100,0

Ek 2: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin "Okul Deneyimi II" Dersine Yönelik Değerlendirmelerinin Dağılımı

Değerlendirme Seçenekleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM	
Öğretim Elemanı Görüşleri	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
1. "Okul Deneyimi II" dersi, öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir derstir.	5	16,1	7	22,6	5	16,1	10	32,3	4	12,9	31	100,0
2. "Ökul Deneyimi II" dersinde, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	6	19,4	9	29,0	3	9,7	11	35,5	2	6,5	31	100,0
3. "Okul Deneyimi II" dersinde, uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	7	22,6	8	25,8	5	16,1	10	32,3	1	3,2	31	100,0
4. "Okul Deneyimi II" dersi, "Öğretmenlik Uygulaması" dersine hazırlayıcı nitelikte yürütülmektedir.	3	9,7	12	38,7	3	9,7	12	38,7	1	3,2	31	100,0
5. "Okul Deneyimi II" dersi açısından, fakülte ve uygulama okulu koordinasyonu yeterlidir.	7	22,6	10	32,3	8	25,8	6	19,4	-	-	31	100,0
6. "Okul Deneyimi II" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıkları birbiriyle örtüşmektedir.	7	22,6	7	22,6	9	29,0	8	25,8	-	-	31	100,0
7. Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi II" dersini almaları, "Öğretmenlik Uygulaması" dersi için kendilerine kolaylık sağlamaktadır.	5	16,1	4	12,9	6	19,4	16	51,6	-	-	31	100,0
8. "Okul Deneyimi II" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	7	22,6	7	22,6	8	25,8	8	25,8	1	3,2	31	100,0
9. "Okul Deneyimi II" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	5	16,1	11	35,5	9	29,0	5	16,1	1	3,2	31	100,0
10. "Okul Deneyimi II" dersini alan öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazandıkları kanaatindeyim.	5	16,1	12	38,7	7	22,6	7	22,6	-	-	31	100,0
11. "Okul Deneyimi II" dersini isteyerek yürütüyorum.	7	22,6	11	35,5	3	9,7	8	25,8	2	6,5	31	100,0
12. "Okul deneyimi II" dersinin saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayacağı kanaatindeyim.	15	48,4	9	29,0	4	12,9	3	9,7	-	-	31	100,0
Uygulama Öğretmeni Görüşleri												
1. "Okul Deneyimi II" dersi, öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir derstir.	7	8,2	14	16,5	3	3,5	39	45,9	22	25,9	85	100,0
2. "Okul Deneyimi II" dersinde, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	8	9,4	26	30,6	10	11,8	33	38,8	8	9,4	85	100,0

3. "Okul Deneyimi II" dersinde, uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	12	14,1	21	24,7	8	9,4	38	44,7	6	7,1	85	100,0
4. "Okul Deneyimi II" dersi, "Öğretmenlik Uygulaması" dersine hazırlayıcı nitelikte yürütülmektedir.	10	11,8	12	14,1	10	11,8	44	51,8	9	10,6	85	100,0
5. "Okul Deneyimi II" dersi açısından, fakülte ve uygulama okulu koordinasyonu yeterlidir.	5	5,9	19	22,4	19	22,4	36	42,4	6	7,1	85	100,0
6. "Okul Deneyimi II" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıkları birbiriyle örtüşmektedir.	9	10,6	18	21,2	27	31,8	23	27,1	8	9,4	85	100,0
7. Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi II" dersini almaları, "Öğretmenlik Uygulaması" dersi için kendilerine kolaylık sağlamaktadır.	11	12,9	10	11,8	4	4,7	45	52,9	15	17,6	85	100,0
8. "Okul Deneyimi II" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	10	11,8	11	12,9	18	21,2	40	47,1	6	7,1	85	100,0
9. "Okul Deneyimi II" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	8	9,4	13	15,3	12	14,1	42	49,4	10	11,8	85	100,0
10. "Okul Deneyimi II" dersini alan öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazandıkları kanaatindeyim.	10	11,8	11	12,9	6	7,1	41	48,2	17	20,0	85	100,0
11. "Okul Deneyimi II" dersini isteyerek yürütüyorum.	6	7,1	9	10,6	5	5,9	38	44,7	27	31,8	85	100,0
12. "Okul deneyimi II" dersinin saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayacağı kanaatindeyim.	8	9,4	26	30,6	11	12,9	28	32,9	12	14,1	85	100,0

Ek 3: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin "Öğretmenlik Uygulaması" Dersine Yönelik Değerlendirmelerinin Dağılımı

Değerlendirme Seçenekleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		TOPLAM	
Öğretim Elemanı Görüşleri	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
1. "Öğretmenlik Uygulaması" dersi, öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir derstir.	-	-	1	3,2	-	-	12	38,7	18	58,1	31	100,0
2. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	2	6,5	9	29,0	5	16,1	13	41,9	2	6,5	31	100,0
3. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde, uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum	2	6,5	10	32,3	5	16,1	14	45,2	-	-	31	100,0
4. "Öğretmenlik Uygulaması" dersi açısından, fakülte ve uygulama okulu koordinasyonu yeterlidir.	-	-	9	29,0	6	19,4	14	45,2	2	6,5	31	100,0
5. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıkları birbiriyle örtüşmektedir.	1	3,2	3	9,7	10	32,3	17	54,8	-	-	31	100,0
6. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	2	6,5	4	12,9	4	12,9	18	58,1	3	9,7	31	100,0
7. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	3	9,7	4	12,9	8	25,8	14	45,2	2	6,5	31	100,0
8. "Öğretmenlik Uygulaması" derslerini alan öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazandıkları kanaatindeyim.	3	3,2	1	3,2	1	3,2	20	64,5	8	25,8	31	100,0
9. "Öğretmenlik Uygulaması" dersini isteyerek yürütüyorum.	1	3,2	2	6,5	1	3,2	20	64,5	7	22,6	31	100,0
10. "Öğretmenlik Uygulaması" ders saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayacağı kanaatindeyim.	3	9,7	14	45,2	1	3,2	8	25,8	5	16,1	31	100,0
Uygulama Öğretmeni Görüşleri												
1. "Öğretmenlik Uygulaması" dersi, öğretmenlik mesleğini tanımada yararlı bir derstir.	2	2,4	3	3,5	1	1,2	39	45,9	40	47,1	85	100,0
2. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum.	6	7,1	22	25,9	14	16,5	25	29,4	18	21,2	85	100,0
3. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde, uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısını uygun buluyorum	8	9,4	22	25,9	8	9,4	31	36,5	16	18,8	85	100,0
4. "Öğretmenlik Uygulaması" dersi açısından, fakülte ve uygulama okulu koordinasyonu yeterlidir.	5	5,9	15	17,6	13	15,3	37	43,5	15	17,6	85	100,0

5. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri ile uygulama okulunda karşılaştıkları birbiriyle örtüşmektedir.	**3**	3,5	16	18,8	23	27,1	31	36,5	12	14,1	85	100,0
6. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin fakülte açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	**5**	5,9	16	18,8	15	17,6	37	43,5	12	14,1	85	100,0
7. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin uygulama okulu açısından amaca uygun yürütüldüğü kanaatindeyim.	**3**	3,5	10	11,8	14	16,5	40	47,1	18	21,2	85	100,0
8. "Öğretmenlik Uygulaması" derslerini alan öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazandıkları kanaatindeyim.	**2**	2,4	8	9,4	6	7,1	41	48,2	28	32,9	85	100,0
9. "Öğretmenlik Uygulaması" dersini isteyerek yürütüyorum.	**2**	2,4	4	4,7	5	5,9	42	49,4	32	37,6	85	100,0
10. "Öğretmenlik Uygulaması" ders saatlerinin artırılmasının öğretmen adaylarına alan eğitimine yönelik daha fazla katkı sağlayacağı kanaatindeyim.	**10**	11,8	11	12,9	6	7,1	37	43,5	21	24,7	85	100,0

Ek 4: Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" Derslerine Yönelik Değerlendirmelerinin Dağılımı

Değerlendirme Seçenekleri	**Kesinlikle Katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**Kararsızım**		**Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**		**TOPLAM**	
Öğretim Elemanı Görüşleri	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
1. "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin aynı okulda yürütülmesi, okul ortamına alışma açısından öğretmen adaylarına faydalı olmaktadır.	1	3,2	8	25,8	6	19,4	12	38,7	4	12,9	31	100,0
2. "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin farklı okullarda yürütülmesi, okul ortamına alışma açısından öğretmen adaylarına faydalı olmaktadır.	5	16,1	5	16,1	11	35,5	9	29,0	1	3,2	31	100,0
3. Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi" derslerini almaları, "Öğretmenlik Uygulaması" dersi için kendilerine kolaylık sağlamaktadır.	3	9,7	8	25,8	8	25,8	8	25,8	4	12,9	31	100,0
Uygulama Öğretmeni Görüşleri												
1. "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin aynı okulda yürütülmesi, okul ortamına alışma açısından öğretmen adaylarına faydalı olmaktadır.	5	5,9	11	12,9	10	11,8	37	43,5	22	25,9	85	100,0
2. "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin farklı okullarda yürütülmesi, okul ortamına alışma açısından öğretmen adaylarına faydalı olmaktadır.	9	10,6	26	30,6	10	11,8	26	30,6	14	16,5	85	100,0
3. Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi" derslerini almaları, "Öğretmenlik Uygulaması" dersi için kendilerine kolaylık sağlamaktadır.	5	5,9	7	8,2	6	7,1	43	50,6	24	28,2	85	100,0

A STUDY ON THE OPINIONS OF UNIVERSITY LECTURERS AND HIGH SCHOOL TEACHERS ON THE "SCHOOL EXPERIENCE" AND " TEACHING EXPERIENCE" COURSES CONDUCTED AT THE FACULTY OF COMMERCE AND TOURISM

Kurban ÜNLÜÖNEN*
Yasin BOYLU**

Abstract

One of the most important phases of teacher training is the field experience. The candidate teacher will acquire this experience most productively through sharing what he / she learnt with students at application schools. The candidates of vocational commerce and tourism course teachers are prepared to gain the field experience through the courses of "school experience I", "school experience II" and "teaching experience". Among these courses, "school experience I" is a course based solely upon observation. "School experience II", " teaching experience" are not only based on observation but also in this courses candidate teachers are actively involved in the teaching process together with the class teacher. This study reveals the opinions of lecturers at Faculty of Tourism and Commerce and class teachers at High Schools conducting the courses "school experience I", "school experience II" and "teaching experience".

Key Words: education, candidate teachers, school experience, teaching experience

* Prof.; Gazi University Faculty of Commerce and Tourism Education
** Assist. Prof.; Muğla University School of Tourism and Hotel Management

7, 8 VE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OLASILIK İLE İLGİLİ ANLAMA VE KAVRAM YANILGILARININ İNCELENMESİ

Derya ÇELİK*
Gönül GÜNEŞ**

Özet

Bu çalışma ile farklı seviyelerdeki öğrencilerin olasılıkla ilgili gerçek dünyadaki sezgi ve deneyimleri sonucu oluşan anlama ve kavram yanılgılarının değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Trabzon ilindeki 7, 8 ve 9. sınıflarda öğrenim gören toplam 218 öğrenci üzerinde boylamsal (cross-sectional) bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada veri toplamak amacıyla çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerden sorulara verdikleri cevabın nedenini açıklamaları istenmiştir. Böylece hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, "temsil etme" ve "negatif ve pozitif yeniden meydana gelme" ile ilgili yanılgıların sınıf seviyesi arttıkça azaldığı, ancak "basit ve bileşik olaylar", "birleşme yanılgısı" ve "örnek kümenin büyüklüğü" ile ilgili yanılgıların ise her sınıf seviyesinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda varolduğu saptanmıştır. Öğrenciler genel olarak verdikleri doğru cevapların nedenlerini açıklamada yetersiz kalmışlardır. Bu sonuçların ışığında, öğrencilerin yanılgıya düştükleri kavramları fark edebilecekleri araştırma gerektiren ve somut materyaller içeren etkinliklere derslerde yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Olasılık, kavram yanılgısı, boylamsal çalışma

Giriş

Olasılık, olayların olabilirliğinin sayılarla ifade edilmiş şeklidir (Salan, 1998) ve birçok meslekte, günlük hayatta aldığımız pek çok kararda önemli bir role sahiptir (Hirsch ve O'Donnell, 2001). Hava raporlarının yorumlanması, biyolojide kalıtımla ilgili deney sonuçlarını anlamlaştırılması, doğmamış bebeklerin hastalıklı olma risklerinin belirlenmesi, sigara içmenin akciğer kanserine sahip olma olasılığını ne kadar arttırdığının hesaplanması gibi birçok alanda olasılık etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Hirsch ve O'Donnell, 2001; Akdeniz, 1995).

Olasılık konusu, ülkemizde 1960'lı yıllardan beri lise programlarında yer almaktadır. Matematik programında 1990 ve 1992 yıllarında yapılan değişiklikler sonucu olasılıkla ilgili pek çok konu programa eklenmiş ve yeni ders kitaplarında yer almıştır (Kazak, Yetkin ve Bulut, 1999). Ülkemizde son bir yıla kadar olasılık konusu ilk olarak 8. sınıf matematik programında yer almaktaydı. İlköğretim programlarındaki

* Arş. Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMA Eğitimi Bölümü
** Arş. Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

yeniden yapılanma ile bundan sonra öğrenciler 4. sınıftan itibaren olasılık kavramları ile tanışmaktadır.

Olasılık konusu, hem öğretmen hem de öğrencilerin işlenişinde zorluk çektikleri konuların başında gelmektedir (Boyacıoğlu, Erduran, ve Alkan, 1996; Bulut, Ekici ve İşeri 1999). Bu durum, yalnızca bizim ülkemiz için değil, diğer birçok ülke için de geçerlidir (Bulut, 1997). APU (Assessment of Performance Unit) (1985) de yayınladığı sonuç bildirgesinde olasılık kavramlarının anlaşılması zor kavramlardan biri olduğunu belirtmiş ve bu kavramları doğru bir şekilde kullanmayı öğrenen çocuk sayısının çok az olduğunu ifade etmiştir (Green, 1983; Way, 1997; Dando,1997).

Çocuklar, küçük yaşlardan itibaren etraflarını çevreleyen fiziksel dünyayı kendi deneyimleri vasıtasıyla tanımaya çalışır. Bunun bir sonucu olarak, bazen zihinlerinde deneyim yaşadıkları olaylarla ilgili bilimsel gerçeklerle örtüşmeyen kavramlar oluştururlar ki bu durum kavram yanılgısı olarak adlandırılmaktadır (Büyükkasap ve Samancı, 1998). Birçok araştırma sonucu, çocukların herhangi bir eğitim almaksızın temel olasılık kavramlarını anlamayı sezgisel olarak geliştirdiklerini göstermiştir (Shaughnessy, 1992; Shaughnessy, 1993; Fischbein ve Schnarch, 1997; Way, 1997, Greer, 2001). Yine bu çalışmalar, bu sezgilerin büyük bir çoğunluğunun yanlış veya yanıltıcı olduğunu ve çocuklarda sonradan düzeltilmesi oldukça zor olan kavram yanılgılarını geliştirdiğini kanıtlamıştır (Way, 1997). Öğrencilerin olasılıkla ilgili kavram yanılgılarına sahip olmaları başarılarını etkilemekte ve olasılık öğretiminde problemlerin yaşanmasına sebep olmaktadır (Fischbein ve Schnarch, 1997). Şöyle ki, kavramların öğrenciler tarafından doğru bir şekilde algılanabilmesi onların bu kavramla ilgili ön bilgilerinin yeterli düzeyde olmasına bağlıdır. Temel kavramların yeterli düzeyde anlaşılmaması, daha ileriki konuların öğrenilebilmesini engellemektedir. Bu nedenle öğrencilerin olasılık kavramları ile ilgili kavram yanılgılarını ortaya çıkarılması, etkili bir olasılık öğretimi açısından önem taşımaktadır.

Literatürde tanımlanan ve bu çalışmada yer verilen olasılık ile ilgili kavram yanılgıları aşağıda verilmiştir.

Temsil etme (Represantativeness): İnsanlar genellikle bir olayın olma olasılığını, örnek uzayı en iyi nasıl temsil edebileceğine bağlı olarak tahmin ederler. Birçok insana göre, bir olay ya örnek uzayı ya da olayların rasgele meydana geldiği süreci yansıtmalıdır. Örneğin, bir ailenin altı çocuğu olsun (E:Erkek çocuk, K:Kız çocuğu göstermektedir.). Çoğu insan bu durumda EKKEKE şeklindeki bir sıralamanın, EEEEKE, EEEKKK şeklindeki bir sıralamadan daha olası olduğunu düşünür. Birinci durumda EKKEKE örnek uzayı, EEEEKE dan daha iyi yansıtmaktadır. Çünkü erkek veya kız çocuğun olma olasılığı %50 dir. Dolayısıyla doğacak çocukların yarısının kız, yarısının erkek olması beklenir. İkinci durumda ise EEEKKK şeklindeki düzenli bir sıralama, çocukların cinsiyetlerinin rasgele olma sürecini temsil etmemektedir (Shaughnessy,1992; Fischbein ve Schnarch, 1997). Teorik olarak ise 64 farklı sıralamanın her birinin meydana gelme olasılığı birbirine eşittir.

Negatif yeniden meydana gelme (Negative receny effect): Ard arda aynı sonucun gelmesi, bir çok insanı bir sonrakinde farklı bir sonucun gelmesi gerektiği şeklinde düşünmeye sevk eder. Bu düşünce şeklinin temelinde, sonuçların oranının dengelenmesi yatmaktadır (%50 yazı, %50 tura gelmesi gibi). Çoğu insan birkaç sefer üst üste tura geldikten sonra, yazı gelme olasılığının daha yüksek olduğuna inanır. Bununla birlikte, üç kez üst üste tura geldikten sonra dördüncünün de tura geleceğini

düşünmenin temelinde ise şartların eşit olmadığı (bir hilenin söz konusu olabileceği) varsayımı yatmaktadır. Bu yanılgı *"pozitif yönde yeniden meydana gelme (positive recency effect)"* olarak adlandırılır (Shaughnessy, 1992; Fischbein ve Schnarch, 1997)

Basit ve bileşik olaylar (Simple events and compound events): İki zarın aynı anda atılması durumunda her bir ikiliye ulaşma ihtimalinin eşit olduğu düşünülmektedir. Yani iki zarın altı gelme olasılığı ile zarlardan birinin beş diğerinin altı gelme olasılığının aynı olması. (Shaughnessy, 1992; Fischbein ve Schnarch, 1997)

Birleşme yanılgısı (Conjunction fallacy): Bazı durumlarda olasılık hesabı ile ilişkisi olmayan, kişinin tipik özellikleri hakkında yanıltıcı bilgi verilmesi, olayın olma olasılığının göz ardı edilmesinde oldukça etkili olmaktadır. Örneğin, 30 mühendisin ve 70 avukatın adının yer aldığı bir listeden bir isim rasgele seçilecektir. Seçilecek kişinin mühendis yada avukat olma olasılığından hangisinin yüksek olduğu sorulduğunda, çoğunlukla avukatların sayısı fazla olduğu için avukat cevabı gelecektir. Ancak seçilen kişinin "*35 yaşındadır. Yenilikleri takip eder. Sayılarla arası iyidir. Politik konularla ilgilenmez.*" şeklinde tipik özellikleri verildiğinde, birçok insan listedeki avukat ve mühendislerin sayısını dikkate almadan mühendis cevabı verir (Shaughnessy, 1992).

Örnek kümenin büyüklüğünü ihmal etme (The effect of sample size): İnsanlar, yarısı siyah yarısı beyaz bilyelerin yer aldığı bir torbadan yapılan 10 çekilişten en az 7 sinin beyaz bilye olma olasılığının, 100 çekilişten en az 70'inin beyaz olma olasılığına eşit olduğu düşünür. İnsanlar olasılığı tahmin ederken örnek kümenin büyüklüğünün etkisini ihmal etme eğilimindedirler. Uç durumların (10 çekilişten onunda beyaz gelmesi gibi) büyük örnekleme göre küçük örneklem üzerinde meydana gelme olasılığının, daha büyük olması birçok insan için anlaşılır değildir. (Shaughnessy, 1992)

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile farklı seviyelerdeki (7, 8 ve 9. sınıf) öğrencilerin olasılıkla ilgili gerçek dünyadaki sezgi ve deneyimleri sonucu oluşan anlama ve kavram yanılgılarının değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma boylamsal (cross-sectional) bir çalışma olup, Trabzon ilindeki 7, 8 ve 9. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Boylamsal çalışma; aynı örneklemin farklı seviyelerdeki gelişimini takip etmek yerine, farklı seviyelerdeki farklı örneklem üzerinde çalışmayı yürütme şeklinde planlanır (Çepni, 2005). Bu tür çalışmalar, araştırmacıya bulgularını daha kısa sürede toplama ve araştırmayı daha az maliyetle tamamlama fırsatı verir (Cohen ve Manion, 1994).

Aşağıda yer alan tablo örneklemdeki öğrencilerin sınıf seviyelerini ve yaşlarını göstermektedir.

Tablo–1. Örneklemdeki öğrencilerin sınıf seviyesi ve yaşa göre dağılımı

Sınıf	7. sınıf	8. sınıf	9. sınıf
Yaş	13	14	15
Öğrenci Sayısı	65	67	86

Burada olduğu gibi farklı sınıf seviyesi ve yaş gruplarında öğrencilerin kavram yanılgılarını tanımlama ve karşılaştırma fırsatı verecek, ayrıca kavramların gelişimi hakkında genel bir resim sunacaktır. Bu ise söz konusu kavramların öğretimi konusunda çok değerli katkılar sağlayacaktır.

Uygulamanın yapıldığı öğrenci gruplardan 7. sınıf öğrencileri olasılık konusu ile ilgili formal bir eğitim almamışlardır. 8. ve 9. sınıftaki öğrenciler ise olasılık konusuna yönelik bir eğitimden geçmişlerdir. Çalışmaya 7. sınıfların dahil edilmesinin sebebi, formal eğitim almamış öğrencilerin gerçek dünyadaki deneyimleri ve sezgileri sonucu oluşan kavram yanılgılarını tanımlamaktır. 8. ve 9. sınıflardan elde edilen verilerle ise okullarda verilen eğitimin kavram yanılgılarının giderilmesindeki etkileri hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayacaktır.

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Testteki maddeler bu konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalardan derlenmiştir (Shaughnessy, 1992; Fischbein ve Schnarch, 1997; Afantiti Lamprianou ve Williams, 2002). Test oluşturulduktan sonra 43 öğrenciden oluşan bir 8. sınıfta pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonuçlarına göre maddelerde öğrencilerin anlamadıkları ifadeler tespit edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra, madde güçlük indisleri göz önünde bulundurularak üç maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kuder-Richardson formülüne (KR-20) göre testin güvenilirlik katsayısı 0.81 olarak ölçüldüğünden testin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, testin geçerliliğini sağlamak için konu ile ilgili alan eğitimcilerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Testin maddeleri iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda öğrencilerden sorunun cevabını verilen seçenekler arasından seçmeleri istenmiştir. Bu soruya verilen cevap seçenekleri arasında kavram yanılgısını gösteren bir seçenekte eklenmiştir. İkinci kısmında ise öğrencilerden tercih ettikleri seçeneği niçin tercih ettiklerini yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Böylece ilk kısımdan nicel, ikinci kısımdan nitel veriler elde edilmiştir. Testte yer alan maddelerden biri aşağıdadır.

Bir loto oyununda 46 sayı arasından 6 sayı seçilmektedir. Aşağıdaki seçimlerden hangisinin kazanma olasılığı en fazladır?

a) 1,2,3,4,5,6

b) 39,1,17,43,8,27

c) Hepsinin kazanma olasılığı eşittir.

Neden?

Test, her öğrenci grubuna bir saatlik ders süresince gerçek sınıf ortamında uygulanmıştır.

Testteki maddelerin ilk kısmından elde edilen veriler yüzde ve frekanslarla ifade edilmiştir. İkinci kısımdan elde edilen veriler, doğru ve yanılgılı cevapların nedenleri en çok tekrar eden görüşler doğrultusunda irdelenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, testteki maddelerin ilk kısmından elde edilen bulgular sınıflara göre yüzde ve frekans dağılımı tablosu ile verilmiştir. Daha sonra testin ikinci kısmından elde edilen nitel veriler yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Temsil Etme ile ilgili Kavram Yanılgıları

1. Soru: Bir loto oyununda 46 sayı arasından 6 sayı seçilmektedir. Aşağıdaki seçimlerden hangisinin kazanma olasılığı en fazladır?

a) 1,2,3,4,5,6

b) 39,1,17,43,8,27

c) Hepsinin kazanma olasılığı eşittir.

Bu soru ile ilgili olarak 7, 8 ve 9. sınıftaki öğrencilerin verdiği doğru, yanlış ve yanılgılı cevapların frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo–2: 1. Soruya Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımı

	7. sınıf		8. sınıf		9. sınıf	
1. soru	f	%	f	%	f	%
Doğru Cevap	45	0,69	61	0,91	80	0,93
Kavram Yanılgısı	19	0,29	3	0,04	3	0,03
Yanlış Cevap	1	0,02	2	0,03	2	0,02
Boş	0	0,00	1	0,02	1	0,01
Toplam	65		67		86	

Örneklemimizdeki 7. sınıfların %29'u, 8. sınıfların %4'ü ve 9. sınıfların %3'ü temsil etme ile ilgili kavram yanılgısına sahiptir. 7. sınıf öğrencilerin yaklaşık üçte biri bu yanılgıya sahipken 8. ve 9. sınıflara doğru bu oran gittikçe düşmektedir. Öğrencilerin formal anlamda olasılık kavramları ile ilk olarak 8. sınıfta karşılaştıkları göz önünde bulundurulduğunda, bu kavram yanılgısının giderilmesinde aldıkları eğitimin etkili olduğu düşünülebilir.

7. sınıf öğrencileri doğru cevaplarına; *"Bu oyun bir şans oyunudur hepsinin kazanma olasılığı eşittir.", "Ne olacağını kimse bilemez.", "Çekilişte her şey olur. Sayılar ardışık olabileceği gibi karma da olabilir."* gibi nedenler ileri sürmüşlerdir. Bu öğrenciler daha önceden olasılık eğitimi almamış olmalarına rağmen, böyle bir çekilişte her bir sayı grubunun gelme olasılığının eşit olduğunun farkındadırlar. Bunun yanı sıra birkaç öğrenci de cevabın ne olduğunu bilmediğinden bu seçeneği işaretlediğini belirtmiştir.

8. sınıfların doğru cevapları incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun *"Çünkü hepsinden bir tane olduğu için hepsinin kazanma olasılığı eşittir.", "Hepsinin kazanma olasılığı eşittir. Çünkü 46 sayıdan her sayı çıkabilir. Onun için her sayının çıkma ihtimali vardır."* gibi kısmen doğru sayılabilecek nedenler ileri sürdükleri görülmüştür. Ancak bazı öğrenciler ise, *"Hepsi çıkabilir. Hepsinin çıkma olasılığı* $\frac{1}{46}$ *dır. Her birinin çekilme olasılığı eşittir.", "46 sayıdan 6 tanesinin gelme olasılığı a ve b şıkkında* $\frac{6}{46}$ *dır.", "Hepsinin gelme olasılığı* $\frac{1}{46}$ *üssü 6 dır."* gibi doğru cevaplarına yanlış olasılık hesapları içeren nedenler ileri sürmüşlerdir.

9. sınıflarda verilen doğru cevapların nedenleri irdelendiğinde olasılık hesaplarından faydalanma gayreti içinde oldukları görülmüştür. Ancak birçoğu bunda başarısız olmuştur. Öğrencilerin bir kısmı doğru cevaplarına neden olarak şu ifadeleri kullanmışlardır; *"Her sayıdan bir tane var ve hepsinin çıkma şansı eşittir.", "Her bir sayının gelme olasılığı* $\frac{1}{46}$ *dır.", "Hangi sayının nasıl çekileceği belli değildir. Bütün sayıların çıkma şansı eşittir.", "46 sayıdan herhangi 6 tane sayının seçim olasılığı hep aynıdır.* $\frac{6}{46}$ *dır.".* Ayrıca; *"Rasgele seçildiği için eşittir.", "Sayıların hepsi birbirinden bağımsızdır.", "Çünkü bunların hepsi ayrı ayrı olaylardır. Ve hepsi ayrı birer sonuçtur. Bundan dolayı hepsinin kazanma olasılığı eşittir."* şeklinde nedenler de ileri sürmüşlerdir.

Bu kavram yanılgısının yoğun bir şekilde görüldüğü 7. sınıf öğrencileri, yanılgılı cevaplarının nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir; *"Sayılar karışık olduğundan sayıların karışık gelmesi gerekir. Ardışık olamaz.", "Toplar karışıktır. Ardışık sayıların peş peşe gelmesi çok mümkün değildir.", "Loto oyununda aynı sayıların ard arda gelmesi biraz olanaksızdır.", "Toplar ard arda gelemez. Hadi 2, 3 tanesi geldi ama 6 tane gelemez. En uygunu karışık olması.", "Toplar iyice karıştırıldığı için hepsi farklı taraflara dağıldı. O yüzden sırayla gelmez."* gibi cevaplarla öğrenciler doğrudan seçeneklerde verilen sayı gruplarının görüntüsüne odaklanmış ve yanılgıya düşmüşlerdir.

8. ve 9. sınıfta bu yanılgıya sahip öğrenci yüzdesi çok düşüktür. Ancak öğrencilerin verdikleri yanılgılı cevaplar irdelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin nedenlerine benzer nedenlerle yanılgıya düştükleri görülmüştür.

Öğrencilerin Negatif ve Pozitif Yönde Yeniden Meydana Gelme ile ilgili Kavram Yanılgıları

2. soru: *Bir madeni para 4 kez atılıyor. Her seferinde TTTT (T:Tura) geliyor. Beşinci atışta aşağıdakilerden hangisinin gelme ihtimali en yüksektir?*

a) Tura

b) Yazı

c) Tura veya yazı gelme ihtimali eşittir.

3. soru: *Bir ailenin 4 erkek çocuğu olmuştur; EEEE (E:Erkek). Ailenin beşinci çocuğu için aşağıdakilerden hangisinin olma ihtimali en yüksektir?*

a) Erkek

b) Kız

c) Erkek veya kız olma ihtimalleri eşittir.

Yukarıda yer alan iki soru da öğrencilerin negatif ve pozitif yönde yeniden meydana gelme ile ilgili yanılgılarını ölçmek için sorulmuştur. 2. soru ard arda fırlatılan bozuk paranın yazı-tura gelme durumu, 3. soru ise ard arda doğan çocukların cinsiyetleri ile ilgilidir. Bunların her ikisi de öğrencilerin günlük yaşamdaki deneyimleriyle alakalı olmasına rağmen, 3. soru daha doğal bir durumu (müdahale veya hilenin söz konusu olmadığı) temsil etmektedir.

Bu sorulara 7, 8 ve 9. sınıftaki öğrencilerin verdiği doğru ve yanılgıyı gösteren cevaplarının frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo–3: 2. ve 3. Soruya Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımı

	7. sınıf		8. sınıf		9. sınıf	
2. soru	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Doğru Cevap	45	0,69	61	0,91	72	0,84
Kavram Yanılgısı*	13	0,20	5	0,07	7	0,08
Kavram Yanılgısı**	7	0,11	1	0,01	5	0,06
Boş	0	0,00	0	0,00	2	0,02
3. soru						
Doğru Cevap	38	0,58	59	0,88	77	0,90
Kavram Yanılgısı*	12	0,18	4	0,06	6	0,07
Kavram Yanılgısı**	15	0,23	4	0,06	3	0,03
Boş	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	**65**		**67**		**86**	

* Pozitif yönde yeniden meydana gelme ile ilgili kavram yanılgılı cevapları
** Negatif yönde yeniden meydana gelme ile ilgili kavram yanılgılı cevapları

Tablodan da görüldüğü gibi, 2. soruda kavram yanılgısı 7. sınıfta %31 (0,20+0,11), 8. sınıfta %8 iken 9. sınıfların yüzdesi %14'dür. 3. soruya kavram yanılgılı cevap veren öğrenci yüzdesi 7. sınıfta %41, 8. sınıfta %12, 9. sınıfta %10 şeklinde gittikçe düşmektedir. Bunun yanı sıra 7. sınıf öğrencilerinin kavram yanılgısını gösteren cevap yüzdeleri 2. soruda %31 ile pozitif yönde yeniden meydana gelme doğrultusunda olduğu halde 3. sorudaki yüzde %41 ile negatif yönde yeniden meydana gelme doğrultusundadır. İki soru arasındaki bu %10'luk fark dikkat çekicidir. Ancak, her iki soruda da sınıf seviyesi arttıkça bu yanılgının büyük oranda kaybolduğu görülmektedir.

7. sınıf öğrencilerinin doğru cevaplarının nedenleri incelendiğinde; *"İkisinin de yüzde 50 çıkma ihtimali vardır.", "Ya yazı ya da tura gelecektir.", "Ya kız ya da erkek olacağından olasılık eşittir."* şeklinde doğru nedenler ileri süren öğrencilerin yanı sıra *"Ne geleceğini bilemeyiz.", "Birincisinde tura gelir ikincisinde yazı gelir.", "Şansı belirler.", "Parayı ne kadar güçle attığımıza bağlı, ne kadar yukarı atarsak o kadar döner."* gibi doğru sayılamayacak nedenler ileri sürenler de olmuştur.

8. sınıftaki öğrenciler doğru cevaplarının nedenlerini; *"4 kez atıldığında tura gelebilir. Ancak 5. atışta hangisinin geleceği belli olmaz. Yazıda turada gelebilir.", "Tura gelme olasılığı* $\frac{1}{2}$*, yazı gelme olasılığı* $\frac{1}{2}$*. Bunlar birbirine eşit olduğu için her ikisi de gelebilir.", "Paranın iki yüzü vardır. O nedenle yazı ve tura gelme ihtimalleri aynıdır.", "Çünkü ilk dört çocukta şansa 4 erkek çocuk doğmuştur. 5. olan çocuk ise hem kız olabilir hem de erkek olabilir. İkisinin de olma ihtimali aynıdır."* gibi nedenlerle doğru bir şekilde açıklamışlardır.

9. sınıflarda verilen doğru cevapların nedenleri irdelendiğinde genellikle doğru düşünerek doğru cevaba ulaştıkları görülmüştür; *"Erkek olma olasılığı* $\frac{1}{2}$ *dir. Kız olma olasılığı* $\frac{1}{2}$ *dir.", "Bu 4 olay birbirinden ayrıdır. Bağımsız olaylardır", "4 çocuğun er-*

kek olması 5. inin de erkek olacağı anlamına gelmez.". Bununla birlikte *"Biyolojik şartlarda 5. çocuk da erkek olmalıdır. Ancak matematiksel ortamda 5. çocuğun erkek ya da kız olma ihtimalleri eşittir.", "Baskın gene bağlıdır iki cins de olabilir."* gibi verdikleri cevapları farklı nedenler ileri sürerek açıklayanlarda olmuştur.

7. sınıf öğrencileri yanılgılı cevaplarına neden olarak; *"Hepsi tura olduğu için bu atışta tura gelir.", "Öncekiler tura olduğu için bu yazı gelir.", "Her seferinde erkek olduğu için yine erkek olur."* veya *"5. kez kız olma ihtimali çok yüksektir."* gibi açıklamalar getirmişlerdir. Bunların yanı sıra cevaplarını kendi çevrelerinden örneklerle açıklamaya çalışan öğrencilerde olmuştur; *"Benim 5 kardeşim, kız olduğu için kız olur.", "Kız çocuğunun olması için dua etmiş olabilir", "Kızlar en sonra doğarlar." gibi.*

8. ve 9. sınıfta yanılgılı cevap veren öğrenciler, 7. sınıf öğrencilerine benzer nedenler ileri sürmüşlerdir. Bunlar; *"Çünkü 4 kez tura gelmişse 5. kez tura gelme olasılığı vardır.", "4 kez turadan sonra tekrar tura gelmesi büyük bir şans olur. Yazı gelme ihtimali daha fazladır.", "4 erkekten sonra kız olma ihtimali yüksektir." "4 kez erkek olmuş 5. de erkek olmaz."* şeklindedir. 8. ve 9. sınıflardan dört erkekten sonra yine erkek olacağını düşünen öğrenciler; *"Kalıtsal yapılardan dolayı erkek olma olasılığı yüksektir.", "Biyoloji dersinden öğrendiğimiz kadarıyla erkek olması gerekiyor."* şeklinde cevap vermişlerdir. Burada öğrencilerin matematik dersindeki anlamalarını, başka bir disiplininin nasıl etkilediği açıkça görülmektedir.

Öğrencilerin Basit ve Bileşik Olaylar ile ilgili Kavram Yanılgıları

4. Soru: Hilesiz iki zar aynı anda atılsın. Aşağıdaki ikililerden hangisinin meydana gelme ihtimali daha büyüktür?

a) Zarlardan birinin 5, diğerinin 6 gelmesi

b) Zarlardan ikisinin de 6 gelmesi

c) Her ikisin de meydana gelme olasılığı eşittir.

Bu soruya 7, 8 ve 9. sınıftaki öğrencilerin verdiği doğru, yanlış ve yanılgıyı gösteren cevaplarının frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo–4: 4. Soruya Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımı

	7. sınıf		8. sınıf		9. sınıf	
4. soru	f	%	f	%	f	%
Doğru Cevap	8	0,12	8	0,12	13	0,15
Kavram Yanılgısı	50	0,77	49	0,73	71	0,83
Yanlış Cevap	7	0,11	8	0,12	1	0,01
Boş	0	0,00	0	0,00	1	0,01
Toplam	65		67		86	

7. sınıfların %77'si, 8. sınıfların %73'ü ve 9. sınıfların %83'ünde bu yanılgı vardır. Görüldüğü gibi, bu yanılgı her sınıf seviyesinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda mevcuttur. Dolayısıyla, öğrencilerin olasılık eğitimi almış olmalarının bu yanılgının giderilmesinde etkili olmadığı düşünülebilir. Hatta yanılgı yüzdesinin en yüksek 9. sınıfta görülmesi ise şaşırtıcıdır. Ayrıca öğrencilerin her sınıf seviyesinde

anlamasını gösteren yüzdelere bakıldığında (7. sınıflarda %12, 8. sınıflarda %12, 9. sınıflarda %15) çok fazla bir değişim yoktur.

7. sınıf öğrencilerinin verdikleri cevapların nedenleri irdelendiğinde; doğru cevap veren öğrencilerin hiçbiri doğru neden ileri sürememiştir. *"Her ikisinin de aynı olma ihtimali eşit olamaz. Her ikisinin de farklı olması gerekir. Zarların birinin 5, diğerinin 6 gelmesi lazımdır.", "Zarlar aynı elde atıldığında birbirine çarpar ve 6 gelmez.", "Hilesiz zarların 6 da 6 gelme oranı düşüktür. a şıkkının gelmesi daha kolaydır."* gibi.

8. sınıftan doğru cevap veren öğrencilerin de cevaplarını desteklemek için doğru nedenler ileri sürememiştir. Ayrıca çoğunluğu *"İki zarın da 6 gelmesi daha düşüktür.", "İkisinin de altı olması daha zordur"* gibi tamamen sezgiye dayalı cevaplar vermiş, matematiksel olarak cevaplarını destekleyememişlerdir.

9. sınıftan doğru cevap veren öğrencilerinden nedenleri incelendiğinde çoğunluğu "*Bu zarlardan biri 5 diğeri 6 gelebilir. Bu büyük bir ihtimaldir. İkisinin de 6 gelmesi bir ihtimaldir, ancak bu küçük bir ihtimaldir.", "Her iki zarın da aynı sayıyı gösterme ihtimali düşüktür.*" gibi sezgisel cevaplar verdikleri, yalnızca iki öğrencinin ise *"(5,6) veya (6,5) gelebilir. Bu yüzden* $a=\frac{2}{36}$ *ve* $b=\frac{1}{36}$ *dır."* şeklinde doğru bir düşünme süreci ile doğru cevaba ulaştığı görülmektedir.

Yanılgılı cevap veren 7. sınıf öğrencileri ise, *"Hilesiz atılan zarların ne geleceği belli olmaz", "Şans oyunu olduğu için nasıl düşeceği belli olmaz.", "Zaten zarı attığında 1'den 6' ya kadar sayılar gelir."* gibi açıklamalar yapmışlardır.

Yine 8. sınıf öğrencilerinden yanılgılı cevap verenlerin çoğu verdikleri cevabın nedenini *"İkisinin de gelme olasılığı* $\frac{1}{6}$ *dır."* şeklinde tek bir zarın atılması durumundaki örnek uzay üzerinden bir olasılık hesabı yaparak vermişlerdir. Öğrenciler bir olayın olma olasılığından haberdardır, ancak örnek uzayı ve olayı belirlemede başarısız olmuşlardır. Bununla birlikte bazı öğrenciler de 7. sınıf öğrencilerine benzer nedenler sunmuşlardır.

9. sınıflardaki yanılgılı cevapların birçoğunun (%25'i) "*Zarlar bağımsızdır. Olasılıkları daima* $P(a)=\frac{1}{6}.\frac{1}{6}=\frac{1}{36}$, $P(b)=\frac{1}{6}.\frac{1}{6}=\frac{1}{36}$ *dır.*", *"Birbirinden bağımsız olaylardır. Birinci zarın 2 gelmesi, ikinci zarında 2 gelmesini veya diğer sayılarında çıkmasını etkilemez."* şeklindeki düşünceden kaynaklandığı görülmüştür. Bununla birlikte *"Her ikisinde gelme ihtimali* $\frac{1}{6}$ *dır.", "Ne zaman ne geleceği belli olmaz"* şeklinde 8. sınıflara benzer nedenler ileri sürmüşlerdir.

Öğrencilerin Birleşme ile ilgili Kavram Yanılgıları

5. Soru: *Ahmet bir isim listesinden rasgele seçilmiştir. Bu listede 30 mühendisin ve 70 avukatın adı yer almaktadır.*

Aşağıda Ahmet'in bazı özellikleri verilmiştir;

35 yaşındadır. Yenilikleri takip eder. Sayılarla arası iyidir. Politik konularla ilgilenmez.

Ahmet için aşağıdakilerden hangisinin olma ihtimali daha fazladır?

a) Avukattır.

b) Mühendistir.

c) Avukat veya mühendis olma ihtimali eşittir.

Bu soruya 7, 8 ve 9. sınıftaki öğrencilerin verdiği doğru, yanlış ve yanılgıyı gösteren cevaplarının frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

	7. sınıf		8. sınıf		9. sınıf	
5. soru	f	%	f	%	f	%
Doğru Cevap	12	0,18	22	0,33	35	0,41
Kavram Yanılgısı	29	0,45	26	0,39	42	0,49
Yanlış Cevap	23	0,35	17	0,25	7	0,08
Boş	0	0,00	0	0,00	2	0,02
Toplam	65		67		86	

Tablo–5: 5. Soruya Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımı

7. sınıfların %45'i, 8. sınıfların %39'u ve 9. sınıfların %49'unda bu yanılgı gözükmektedir. Tablodan da anlaşıldığı gibi, sınıf seviyesi arttıkça doğru cevap oranı artmakta, yanlış cevaplama oranı azalmakta ancak yanılgı hemen hemen aynı oranda devam etmektedir.

7. sınıfta doğru cevap veren 12 öğrenciden yalnızca 5'i *"Avukatların sayıları daha fazladır."* şeklinde doğru bir neden göstermiştir. Diğerleri ise *"Yenilikleri avukatlar takip eder", "Yaşı tam avukatlığa uygun"* gibi özellikleri dikkate alarak nedenler ileri sürmüşlerdir.

8. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun doğru neden *"Avukatların seçilme ihtimali daha fazladır. Çünkü 70 avukat 30 mühendisten çoktur. Ahmet'in özellikleri şaşırtmak amacıyla yazılmıştır."* ile doğru cevaba ulaştığı görülmüştür.

9. sınıftaki öğrencilerin doğru cevaplarının nedenleri irdelendiğinde; *"Özelliklerle hiçbir ilişkisi yoktur. Avukat sayısı daha fazla olduğundan", "Avukatların sayısı toplam kişi sayısının %70'i olduğu için"* gibi nedenler ileri sürenler olduğu gibi olasılık hesabından yararlanarak doğru nedeni ifade edenler de olmuştur. *"Mühendis olma ihtimali* $\frac{30}{100} = \frac{3}{10}$, *Avukat olma ihtimali* $\frac{70}{100} = \frac{7}{10}$ *"* gibi. Yalnızca birkaç öğrenci ise doğru kabul edilemeyecek nedenler ileri sürmüşlerdir. *"Rasgele seçilmiştir."* gibi.

7. sınıfta kavram yanılgısına düşen öğrencilerin hemen hemen hepsi sorudaki sayıları göz ardı ederek doğrudan verilen özelliklere odaklanmışlardır. Dolayısıyla verilen özellikleri dikkate alarak cevap vermişlerdir. *"Avukatların politika ile ilgilenmesi gerekir."* veya *"Özellikleri mühendise uygun, sayılarla ilgileniyor."* gibi nedenlere dayanarak cevaplarını vermişlerdir.

8. sınıf öğrencilerinin yanılgılı cevapların nedenleri irdelendiğinde öğrencilerin hepsi aynı nedeni ileri sürmüştür; *"Politik konularla ilgilenmediği ve sayılarla arası*

iyi olduğu için mühendis çıkma olasılığı daha yüksektir.", "Çünkü onun bütün özellikleri mühendisliğe uygundur. Avukat olması olanaksızdır.". "Çünkü politikadan hoşlanmadığı için." gibi. Buradan öğrencilerin verilen sayıları dikkate almadan doğrudan kişinin özelliklerine odaklanarak olasılıkları önemsemeden yanılgıya düştükleri anlaşılmaktadır.

9. sınıfların yanılgılı cevaplarının nedenleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun 7 ve 8. sınıflara benzer şekilde, özelliklerinden dolayı mühendis olabileceğini söylemişlerdir. Bununla birlikte olasılık hesabına bakıldığında avukat olma ihtimalinin yüksek olduğunu ancak özelliklerine bakıldığında mühendis olması gerektiği cevabını verenler de olmuştur. *"Özelliklerine bakmadan mühendis olma ihtimali* $\frac{3}{10}$ *, avukat olma ihtimali* $\frac{7}{10}$ *dur. Verilen özellikler Ahmet'in mühendis olma olasılığını yükseltiyor."*

Öğrencilerin Örnek Kümenin Büyüklüğü ile ilgili Kavram Yanılgıları

6. Soru: *Bir kutudaki 10 siyah ve 10 beyaz bilye vardır. Her seferinde kutudan bir bilye seçiliyor, rengi kaydediliyor ve kutuya geri atılıyor. Bu şekilde yapılan 10 çekilişten en az 7 sinin beyaz bilye gelme ihtimali ile 100 çekilişten en az 70 inin beyaz bilye gelme ihtimalleri karşılaştırıldığında aşağıdakilerden hangisi doğrudur?*

a) 10 çekilişten en az 7 sinin beyaz bilye gelme ihtimali daha fazladır.

b) 100 çekilişten en az 70 sinin beyaz bilye gelme ihtimali daha fazladır.

c) Her iki durumda da beyaz bilye gelme ihtimalleri eşittir.

Bu soruya 7, 8 ve 9. sınıftaki öğrencilerin verdiği doğru, yanlış ve yanılgıyı gösteren cevaplarının frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo–6: 6. Soruya Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımı

	7. sınıf		8. sınıf		9. sınıf	
6. soru	f	%	f	%	f	%
Doğru Cevap	12	0,18	3	0,04	21	0,24
Kavram Yanılgısı	41	0,63	45	0,67	52	0,61
Yanlış Cevap	10	0,15	9	0,13	7	0,08
Boş	2	0,03	10	0,14	6	0,07
Toplam	65		67		86	

Tabloda da görüldüğü gibi bu kavram yanılgısı her sınıf seviyesinde ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda mevcuttur. 7. sınıfta %63, 8. sınıfta %67 ve 9. sınıfta %61 oranın da yanılgılı cevaba rastlanmaktadır. 7. sınıf ile 9. sınıfı kıyaslandığında azda olsa doğru cevap oranı artmış, yanlış cevap oranı azalmıştır. Benzer bir eğilim 8. sınıfta beklenirken tam tersi 7. sınıfa oranla doğru cevap oranı dörtte bir oranında düşmüştür.

7. sınıftaki öğrencilerin verdikleri doğru cevapların nedenleri incelendiğinde 12 öğrenciden yalnızca 3'ünün doğru sayılabilecek nedenler sunabildiği görülmüştür.

"100 çekilişten 70 beyaz gelmesi daha zordur.", "Çekiliş az olduğundan herhangi bir rengin daha fazla gelme ihtimali yüksektir." gibi.

8. sınıf öğrencilerinin doğru cevaplarının nedenleri irdelendiğinde *"Çekiliş az olduğundan beyaz bilye gelme olasılığı daha çoktur.", "10 çekiliş daha az olduğu için, 7'sinin beyaz bilye çıkma olasılığı daha yüksektir."* gibi 7. sınıflarla benzer nedenler sunmuşlardır.

9. sınıflardaki doğru cevapların nedenleri incelendiğinde, birçoğunun "*Çekilen bilye sayısı arttıkça ihtimal düşer. Çekilen topların sayısı ve gelmesini istediğimiz topun sayısı aynı kat artırmamız eşitliği sağlamaz. Miktar arttıkça ihtimaller azalır.*" şeklinde nedenler ileri sürmüştür.

7. sınıfların yanılgılı cevapların nedenleri irdelendiğinde, çoğunluğun *" $\frac{7}{10} = \frac{70}{100}$ olduğundan"* gibi bir nedenle yanılgıya düştükleri görülmüştür. Diğerleri de ilişkisiz neden ileri sürmüş veya hiçbir neden ileri sürememişlerdir.

8. sınıf öğrencilerinin çoğu, yanılgılı cevaplarına *"Her iki durumda da beyaz bilye gelme ihtimalleri eşittir.", "İkisinin de gelme olasılığı $\frac{7}{10}$ dur.", " $\frac{7}{10}$ u genişletirsek $\frac{70}{100}$ olur. Eşittir.", "Çünkü sayılar birbiriyle orantılıdır. Aynıdır."* şeklinde nedenler ileri sürmüşlerdir. Ayrıca soruyu cevaplamama yüzdesi 8. sınıfta en yüksektir.

9. sınıf öğrencilerinin de çoğu 7 ve 8. sınıf öğrencilerininkine benzer biçimde "*10 çekilişten en az 7'sinin beyaz gelme olasılığı $\frac{7}{10}$ dur. 100 çekilişten en az 70'inin beyaz gelme olasılığı $\frac{70}{100} = \frac{7}{10}$ olur*" şeklinde açıklamalar yapmıştır. Bunun dışında "*Çekilen bilye kutuya tekrar atıldığından renklerin gelme olasılığı değişmiyor*", "*Çünkü kutunun içinde eşit miktarda bilyeler bulunuyor. Bunların olasılıkları eşit*", "*Beyaz gelme ihtimali $\frac{1}{2}$, siyah gelme ihtimali $\frac{1}{2}$ dir. Kaç kere çekilirse çekilsin oranlar değişmez*" şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Her sınıf seviyesinde öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu *"Bilye sayıları orantılıdır", " $\frac{7}{10} = \frac{70}{100}$ olduğundan", "Çünkü sayılar birbiriyle orantılıdır. Aynıdır."* gibi nedenler sunmuşlardır. Öğrenciler için örneklemin büyüklüğü önemli değildir. Onlar 10 çekilişten 7'sinin beyaz gelmesi ile 100 çekilişten 70'inin beyaz gelmesi arasında bir fark görmemektedirler.

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; t*emsil etme* ile ilgili kavram yanılgısı sınıf seviyesi arttıkça büyük oranda kaybolmakta, bununla birlikte öğrencilerin doğru cevap yüzdeleri de artmaktadır. Öyle ki, bu 8. sınıflarda %91, 9. sınıflarda %93'tür. Ancak, her iki sınıf düzeyinde de öğrenciler anlamayı gösteren cevaplarını açıklama da yetersiz kalmışlardır. 7. sınıf öğrencileri olasılıkla ilgili herhangi bir eğitim almamış olmalarına rağmen doğru cevaplarının nedenlerini daha net ortaya koymuşlardır.

Pozitif ve negatif yeniden meydana gelme ile ilgili yanılgı da sınıf seviyesi arttıkça büyük oranda azalmaktadır. Ayrıca öğrenciler genel anlamda anlamayı gösteren cevaplarını doğru şekilde açıklamışlardır.

Basit ve bileşik olaylar, her sınıf seviyesinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda (7. sınıfların %77'si, 8. sınıfların %73'ü ve 9. sınıfların %83) görülen bir kavram yanılgısıdır. Öğrencilerin verdikleri doğru cevapların nedenleri irdelendiğinde, yalnızca 8. sınıftan iki öğrencinin doğru bir açıklama getirdiği görülmüştür. Bunun dışındaki bir çok açıklamada öğrencilerin günlük hayattaki deneyim ve izlenimlerinin bir sonucu olarak yanılgıya düştükleri tespit edilmiştir. 8 ve 9. sınıflarda yanılgılı cevapların nedenleri incelendiğinde bir çoğunun örnek uzay ve olayı belirlemede başarısız oldukları görülmüştür.

*Birleşme yanılgısı, b*u yanılgı da her sınıf seviyesindeki öğrencilerin yaklaşık yarısında (7. sınıf %45, 8. sınıf %39 ve 9. sınıf %49) görülmektedir. 7, 8 ve 9. sınıflarda kavram yanılgısına sahip öğrencilerin hemen hemen hepsi doğrudan verilen özelliklere odaklandıklarından yanılgıya düşmüşlerdir. 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu doğru cevaba doğru nedenle ulaşmışlardır.

Her sınıf seviyesinde çoğu öğrencide (7. sınıfta %63, 8. sınıfta %67 ve 9. sınıfta %61) görülen bir diğer kavram yanılgısı "*örnek küme büyüklüğü*" ile ilgili kavram yanılgısıdır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 10 çekilişten 7'sinin beyaz gelmesi ile 100 çekilişten 70'inin beyaz gelmesi arasında bir fark görmemektedirler. Öğrencilerin yaptıkları açıklamalarda örneklem büyüklüğünü dikkate almadıkları tespit edilmiştir.

Genel olarak bu çalışmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde "*temsil etme*" ve "*negatif ve pozitif yeniden meydana gelme*" ile ilgili yanılgıların sınıf seviyesi ilerledikçe azaldığı, "*basit ve bileşik olaylar*", *"birleşme yanılgısı"* ve "*örnek kümenin büyüklüğü*" ile ilgili yanılgılara ise her sınıf seviyesinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar daha önce yapılan çalışmalardan (Fischbein ve Schnarch 1997; Shaughnessy, 1992; Afantiti Lamprianou ve Williams, 2002) elde edilen sonuçlar ile uyum içerisindedir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar göstermiştir ki; sekizinci sınıfta olasılık konularının verilmiş olması öğrencilerin gerçek dünyadaki sezgi ve deneyimleri sonucu oluşan kavram yanılgılarının giderilmesinde çok fazla etkili olmamıştır. Şu ana kadar mevcut ilköğretim matematik programında olasılık konusu ilk olarak 8. sınıfta yer almaktaydı. Ayrıca dersler genel anlamda konunun verilmesi ve ilgili örnek ve alıştırmaların çözülmesi şeklinde yürütülmekteydi. Shaughnessy (1992) gibi araştırmacılar, sezgiler ve kavram yanılgılarının somut materyaller gerektiren deneysel aktiviteler vasıtasıyla değiştirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Çünkü öğrenciler teorik kanıtlardan çok tanık oldukları deneysel sonuçlardan etkilenmektedirler. Olasılık kavramlarının öğretiminde somut materyaller (sayı çarkları, zarlar, oyun kağıtları v.s) kullanılması konunun öğrenciler tarafından doğru bir şekilde kavranması açısından önemlidir. Dolayısıyla derslerde somut materyaller kullanılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin yanılgıya düştükleri kavramları fark edebilecekleri araştırma gerektiren etkinliklere derslerde yer verilmelidir. Bu türden etkinliklerin hazırlanmasında ise öğretmen ve eğitimcilere önemli görevler düşmektedir.

Kaynakça

AKDENİZ, Fikret (1995). **Olasılık ve İstatistik**, A.Ü.F.F. Döner Sermaye İşletmesi Yayınları, Ankara.

BOYACIOĞLU, H., ERDURAN, A.ve ALKAN, H. (1996) "*Permütasyon, Kombinasyon ve Olasılık Öğretiminde Rastlanan Güçlüklerin Giderilmesi*", **II. Ulusal Eğitim Sempozyumu,** Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

BULUT, S.(1997) "*Olasılık Öğretimi: Sorunlar ve Öneriler*", **III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi,Trabzon.

BULUT, S., EKİCİ, C., İŞERİ, A.İ.(1999), "*Bazı Olasılık Kavramlarının Öğretimi İçin Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi*", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 15, ss.129-136.

BÜYÜKKASAP, E. ve SAMANCI, O. (1998). "İlköğretim Öğrencilerinin Işık Hakkındaki Yanlış Kavramları". **Kastamonu Eğitim Dergisi,** 5, ss.109-120.

COHEN,L. ve MANION, L. (1994). **Research Methods in Education**. 4. Baskı. London ve New York: Routledge.

ÇEPNİ, Salih (2005). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**. 2. Baskı. Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.

http://s13a.math.aca.mmu.ac.uk/Student_Writings/CDAE/Andrew_Dando.html *"Teaching Probability to a Year 8 Top Set"*, Andrew DANDO, 10.05.1997.

FISCHBEIN, E. ve SCHNARCH, D. (1997), *"The Evolution with Age of Probabilistic, Intuitively Based Misconceptions"*, **Journal of Research in Mathematics Education**, 28(1), ss.96-105.

GREEN, D. (1983). *"A survey of probability concepts in 3000 pupils aged 11—16 years"* In Proceedings of the Teaching Statistics Trust, 2, ss.766-783.

GREER, B. (2001) *"Understanding Probabilistic Thinking: The Legacy of Efraim Fishbein"*, **Educational Studies in Mathematics**, Vol: 45, ss.15-33.

HIRSCH, L.S. ve O'DONNELL, A.M. (2001). *"Representativeness in Statistical Reasoning: Identifying and Assessing Misconceptions"*, **Journal of Statistics Education,** Vol: 9, No: 2.

KAZAK, S., YETKİN, İ.E. ve BULUT, S.(1999) *"Matematik Öğretmen Adaylarının Olasılık Kavramları ile ilgili Yeterliliklerinin İncelenmesi"*, **D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı,** 11, ss. 384-394.

AFANTİTİ LAMPRİANOU, T.A. ve WİLLİAMS, J. A (2002) *"A developmental scale for assessing probabilistic thinking and the tendency to use a representativeness heuristic"*, **Proceedings of the 26th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME)**, Vol:3 ss. 273-280. Norwich: UEA.

SALAN, M. ve GENCEL, S.(1998) **Liseler için Matematik Ders Kitabı 3,** Salan Yayınları, İstanbul.

SHAUGHNESSY, J. M. (1992). *Research in Probability and Statistics: Reflections and Directions.* In D. Grouws (Ed.), **Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning,** (ss. 465—94). Macmillan, New York.

SHAUGHNESSY, J., M. (1993) "*Probability and Statistics*". **The Mathematics Teachers,** Vol: 86, No:3, ss. 244-248.

http://www.mansw.nsw.edu.au/members/reflections/vol22no1_97way *"Laying Foundations in Chance and Data"* , Jenni WAY, 1997.

THE EXAMINATION OF 7th, 8th AND 9th GRADES STUDENTS' UNDERSTANDING AND MISCONSEPTIONS ON PROBABILITY CONCEPT

Derya ÇELİK*
Gönül GÜNEŞ**

Abstract

This study aimed to examine the variation of students' misconceptions and understandings about probability, which is being formed their intuition and experiences in the real world, according to the grade level. For this purpose, cross sectional research was conducted with total 218 students from 7th, 8th and 9th grades in Trabzon. In order to collect data, a multiple choice test prepared. In addition, students were asked to explain the reasons of the answers. In this way, quantitative data and qualitative data were gained from the test. According to the results, it is determined that misconceptions on "representativeness" and "negative and positive recency effect" were decreased by grade level, however misconceptions on "simple and compound events", "conjunction fallancy" and "the effect of sample size" remained stable across all levels among most of the students. In general, students remained insufficient to explain the reasons of their answers to the test questions. In the light of these conclusions, it is suggested that activities in which students notice their misconceptions, required investigation and include concrete materials must be placed in the lessons.

Key Words: Probability, misconception, cross sectionally

* Ass.; Karadeniz Technical University Fatih Faculty of Education Department of OFMA Education

** Ass.; Karadeniz Technical University Fatih Faculty of Education Department of Primary Education